



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

PEDRO MARCELO ROCHA FONTES

**PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO
BRASIL: VESTÍGIOS EM CONCEPÇÕES DOCENTES ATUAIS**

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2015

PEDRO MARCELO ROCHA FONTES

**PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO
BRASIL: VESTÍGIOS EM CONCEPÇÕES DOCENTES ATUAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras
(PPGL) da Universidade Federal de Sergipe
(UFS) para a obtenção do título de Mestre em
Letras – Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2015

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

F683p Fontes, Pedro Marcelo Rocha
 Percurso histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil :
 vestígios em concepções docentes atuais / Pedro Marcelo Rocha
 Fontes ; orientadora Maria Leônia Garcia Costa Carvalho. – São
 Cristóvão, 2015.
 151 f. : il.

 Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal
 de Sergipe, 2015.

 1. Língua portuguesa – História. 2. Língua portuguesa –
 estudo e ensino. 3. Linguagem e línguas. 4. Prática pedagógica.
 5. Gramática. I. Carvalho, Maria Leônia Garcia Costa, orient. II.
 Título.

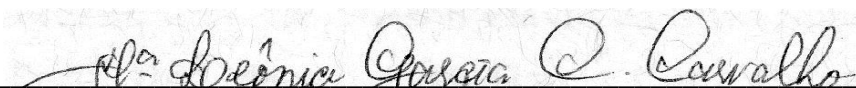
CDU 811.134.3(091)

PEDRO MARCELO ROCHA FONTES

**PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO
BRASIL: VESTÍGIOS EM CONCEPÇÕES DOCENTES ATUAIS**

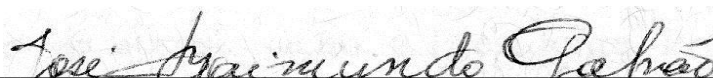
Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras
(PPGL) da Universidade Federal de Sergipe
(UFS) para a obtenção do título de Mestre em
Letras – Estudos Linguísticos.

São Cristóvão – SE, 11 de agosto de 2015.



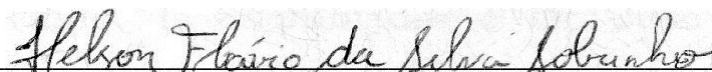
Profa. Dra. Maria Leônia Garcia Costa Carvalho (Presidente)

Universidade Federal de Sergipe (UFS)



Prof. Dr. José Raimundo Galvão (Interno)

Universidade Federal de Sergipe (UFS)



Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (Externo)

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

*Aos meus pais, Joseclea e José Nogueira, pelas preocupações
e angústias que passaram por minha causa,
pelo amor, carinho e estímulo que me ofereceram,
por terem dedicado suas vidas a mim,
dedico-lhes esta conquista como gratidão.*

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação de mestrado não é uma tarefa tão simples e exige muita compreensão de todos que estão ao nosso redor – pais, parentes, amigos, colegas –, pelas ausências nos momentos importantes da vida. Sei que todos contribuíram da melhor forma possível dentro das suas possibilidades.

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida e por me garantir o suporte necessário para a realização deste trabalho. Sem ele, não somos nada;

Agradeço aos meus pais, Joseclea e José Nogueira, e ao meu irmão, Ismar, pela grande compreensão que tiveram em todos os momentos, principalmente, nos mais críticos. Saibam que, sem vocês, seria muito mais difícil chegar ao final. Vocês foram muito atenciosos com todas as minhas dificuldades nesse período, relacionadas ao mestrado ou não. Não existem palavras para expressar essa gratidão. Deixo aqui o meu muito obrigado;

Agradeço a ajuda incontestável da minha orientadora, Maria Leônia, pela dedicação e paciência ao longo de toda a construção do trabalho, desde o momento das primeiras ideias tímidas e imaturas até a conclusão. Saiba que a senhora faz parte deste crescimento. Obrigado pelo carinho, atenção e confiança em mim depositados, pois sei que seu trabalho não é fácil;

Agradeço aos professores da Universidade Federal de Sergipe (UFS), mais especialmente aos do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), pelo empenho na construção dos conhecimentos. É fundamental a parceria aluno-professor para se produzir ciência nos bancos acadêmicos. Tenham a certeza de que, hoje, levo aquilo que consegui extrair de melhor de cada um de vocês;

Agradeço, também, aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) da rede municipal da cidade de Lagarto-SE que participaram da pesquisa, respondendo os questionários. Foi uma contribuição muito importante para a finalização deste estudo. Obrigado pela disponibilidade concedida e pela atenção que tiveram;

Agradeço aos meus amigos/colegas de curso pelos incentivos emocionais ao longo desses anos. É tão bom ter alguém que nos entenda, que passe pelas mesmas angústias e aprendizados e faça essa troca de experiências. Vocês ficarão guardados para sempre na minha memória e, como a vida dá voltas, nos encontraremos em outras jornadas;

Agradeço aos meus parentes – avôs, padrinhos, tios e primos – que sempre perguntavam por mim, e a resposta era sempre clara: “está estudando” ou “está trabalhando”. Sei que essas perguntas revelavam apreço, admiração e preocupação. Muito obrigado por tudo;

Agradeço aos colegas de trabalho pelo apoio durante esses anos, pois vocês foram bastante compreensíveis ao entender as dificuldades de se conciliar trabalho e mestrado;

Agradeço, por fim, aos meus amigos da vida, os antigos e os que conquistei nesse período, por compreender todas as minhas ausências e indisponibilidades para estar presente em diversos momentos. Saibam que a intenção existia, mas a disciplina tinha que ser rigorosa para cumprir as tarefas. Entendam que vocês, direta ou indiretamente, também contribuíram para a realização deste sonho.

*Acontece que, na escola, na produção e compreensão
dos textos e na análise linguístico-gramatical
(intuitiva) das operações envolvidas nesses processos,
a linguagem não se dá como objeto epistemológico.
Dá-se por inteiro, em sua dimensão política, histórica,
social, contextual. Dá-se como um acontecimento interativo e
multifacetado, estruturante mais que estrutura.*

Carlos Franchi

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é promover uma reflexão sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil desde o princípio de sua colonização até nossos dias, não apenas para se ter uma visão panorâmica do processo, mas, sobretudo, para se entender como se delineou esse percurso histórico, quais fatores e acontecimentos influenciaram na constituição da disciplina escolar Língua Portuguesa motivando ou determinando, ao longo do tempo, mudanças, avanços ou retrocessos que se manifestaram nas metodologias e práticas de linguagem adotadas nas escolas. Pretendeu-se, também, nesse estudo, refletir sobre as concepções de língua, de linguagem e de gramática que perpassam a prática dos professores de língua materna em nossos dias e que norteiam o seu trabalho, no intuito de perceber se os conhecimentos linguísticos adquiridos na universidade ou em cursos de formação de professores influenciam ou não seu tirocínio docente. Para tanto, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, primeiramente com base em autores como Silva Neto (1977, 1979), Ilari e Basso (2006), Naro e Scherre (2007), Spina (1987) e Noll (2008), entre outros, que contribuíram na construção da parte histórica; posteriormente, buscou-se apoio em Bakhtin (1997, 2010), Geraldi (2006a, 2006b, 2013), Britto (1997), Koch (2005, 2006), Neves (1997, 2006), Castilho (2010) e em documentos oficiais, tais quais os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), com o escopo de trazer para a cena estudos da Linguística mais atuais e diretrizes do Ministério da Educação – MEC, que têm influenciado o ensino da língua materna a partir do final do século passado. Além dessas retomadas teóricas, foram utilizados questionários, como *corpus* de pesquisa, aplicados a professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) da rede municipal da cidade de Lagarto-SE, com o intuito de perceber, em suas respostas, o seu conhecimento sobre concepções de língua/linguagem, tipos de gramática e, conseqüentemente, ensino de língua, e se esse conhecimento se manifesta em seus discursos, a ponto de dar indicativos, de influenciar seu exercício docente. Também procurou-se averiguar, nas exposições dos docentes investigados, vestígios da história da língua e do seu ensino no Brasil. A análise do *corpus* assumiu uma perspectiva mista (quantitativa e qualitativa) com predominância dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos, tendo em vista a forma como o instrumento utilizado (questionários) foi construído. Os dados da análise permitem inferir que o ensino apresenta certa evolução ao longo do tempo, mas parte significativa dos professores ainda está presa a uma forte tradição gramatical baseada, principalmente, na norma. Além disso, constatou-se que as dificuldades de associação entre teoria e prática persistem até os dias atuais e representam o grande desafio do professor de língua portuguesa.

Palavras-chave: Concepções de língua/linguagem. Ensino de língua. História da língua portuguesa no Brasil. Práticas pedagógicas. Tipos de gramática.

ABSTRACT

The main objective of this research is to promote a reflection on the Portuguese language teaching in Brazil since the beginning of its colonization to the present day, not only to have a panoramic vision of the process, but, above all, to understand how this historic route was built, which factors and events influenced the formation of the subject school, Portuguese Language, motivating or determining, over time, change, progression or regression that have turned up in the language methodologies and practices in schools. Also, in this study, there was intent to reflect on tongue, language and grammar conceptions that underlie the practice of mother tongue teachers nowadays and that guide their work, in order to understand if the language knowledge acquired in university or teacher training courses influence or not their teaching concept. Therefore, literature research was used, at first, based on authors such as Silva Neto (1977, 1979), Ilari and Basso (2006), Naro and Scherre (2007), Spina (1987) and Noll (2008), among others that contributed to the building of the historic part; subsequently, there was support by Bakhtin (1997, 2010), Geraldi (2006a, 2006b, 2013), Britto (1997), Koch (2005, 2006) Neves (1997, 2006), Castillo (2010) and official documents, such as *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (1998) and *Leis de Diretrizes e Bases (LDB)*, with the aim of bringing to the scene most current Linguistics studies and guidelines of the Ministry of Education - MEC, which have influenced the mother tongue teaching from the end of the last century. In addition to these theoretical resumed, questionnaires were used in the *corpus* of research, applied to Portuguese language teachers of the *Ensino Fundamental II* (3rd and 4th cycles) of the municipal system from *Lagarto-SE*, in order to realize, in their answers, their understanding about tongue/language, types of grammar and, hence, language teaching, and if this knowledge is manifested in their speeches, indicating influence on their teaching practice. Also, historic traces of the language and its teaching in Brazil were verified, from exhibitions of the investigated teachers. The analysis of *corpus* has taken a mixed approach (quantitative and qualitative) with a predominance of the quantitative aspects above the qualitative ones, considering how the instrument used (questionnaires) was built. Data of analysis can infer that teaching presents some development over time, but significant proportion of teachers is still directed toward a strong grammatical tradition based, mainly, in rule. Besides, the difficulties of association between theory and practice have persisted to the present time and represented the major challenge of the Portuguese language teacher.

Keywords: Tongue/language conceptions. Language teaching. History of the Portuguese language in Brazil. Pedagogical practices. Types of grammar.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação dos sujeitos.....	112
Gráfico 2 - A língua é um meio de expressão	114
Gráfico 3 - A língua é um veículo de comunicação	115
Gráfico 4 - A língua é uma forma de interação social.....	115
Gráfico 5 - Item a: a língua enquanto conjunto de usos bons.....	119
Gráfico 6 - Item b: a língua enquanto produto estruturado	120
Gráfico 7 - Item c: a língua enquanto desempenho do falante	121
Gráfico 8 - Item d: a língua enquanto processo estruturante.....	121
Gráfico 9 - Item e: a língua enquanto produto e processos em mudança.....	122
Gráfico 10 - Item f: a língua como uma construção inata	123
Gráfico 11 - Tipos de gramática.....	124
Gráfico 12 - Gramáticas utilizadas nas aulas de língua portuguesa	126
Gráfico 13 - Quais gramáticas podem ser utilizadas em sala de aula?.....	128
Gráfico 14 - Item a: o texto é uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.....	131
Gráfico 15 - Item b: o texto é um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador	131
Gráfico 16 - Item c: o texto é um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.....	132
Gráfico 17 - Item a: o texto é um pretexto para o estudo da gramática.....	133
Gráfico 18 - Item b: o texto é uma forma de ensinar os gêneros textuais	134
Gráfico 19 - Item c: o texto é um meio de interagir em sociedade.....	135
Gráfico 20 - Item d: o texto é um objeto de reflexão e análise da língua.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Você considera que a língua é:.....	114
Quadro 2 - Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?	119
Quadro 3 - Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?	124
Quadro 4 - Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula?	126
Quadro 5 - Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?.....	130
Quadro 6 - Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 UM OLHAR HISTÓRICO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	17
1.1 ORIGENS E SURGIMENTO DO PORTUGUÊS	18
1.2 COLONIZAÇÃO: OS PRIMEIROS CONTATOS COM A NOVA LÍNGUA.....	27
1.3 A LÍNGUA PORTUGUESA COMO COMPONENTE CURRICULAR BRASILEIRO	39
2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, DE LINGUAGEM E DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	57
2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM	58
2.2 OS TIPOS DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA	66
2.2.1 Gramática normativa	75
2.2.2 Gramática descritiva	77
2.2.3 Gramática gerativa.....	81
2.2.4 Gramática funcionalista/cognitivista	85
2.2.5 Gramática histórica	89
2.2.6 Gramática internalizada	92
2.3 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA CONTEMPORANEIDADE	95
3 METODOLOGIA E ANÁLISE DA PESQUISA	108
3.1 PESQUISA QUANTITATIVA E QUALITATIVA	108
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	110
3.3 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> : O QUE PENSAM OS PROFESSORES?	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE – Questionário para Professores.....	148
ANEXOS – Questionário para Professores.....	151

INTRODUÇÃO

A aventura intelectual a que se convidam professores e alunos nada tem a ver com espontaneísmo. É possível planejar esta aventura, estabelecer objetivos bastante claros, mas fundamentalmente não é pela sistematização de conhecimentos já produzidos por outrem que se forma uma atitude de pesquisa. Mais facilmente esta sistematização produz sujeitos que repetem e não sujeitos que buscam construir seus próprios pensamentos. A busca do já produzido não faz sentido quando a reflexão que a sustenta é sonegada a quem apreende. Esta busca deve ser resultado de perguntas e de reflexões, e não de mero conhecimento do conhecido. (GERALDI, 2013, p. 220)

Certamente, o que será exposto nesta pesquisa é fruto de inquietações sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna, que se iniciam por uma problemática bastante visível dentro do processo de ensino e de aprendizagem: a dificuldade de relacionar os conhecimentos linguísticos (teoria) com o ensino da disciplina (prática). Esse é o grande embate presente nos meios escolares, que repercute tanto dentro, quanto fora da escola, haja vista a dimensão do problema. Encontrar respostas que ajudem a esclarecer e a mostrar caminhos para que ele seja amenizado é uma tarefa fundamental, pois, quando se trata de ensino, sempre há questões a serem discutidas.

Dessa forma, o objetivo principal desta pesquisa é promover uma reflexão sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil desde o princípio de sua colonização até nossos dias, não apenas para se ter uma visão panorâmica do processo, mas, sobretudo, para se entender como se delineou esse percurso histórico, quais fatores e acontecimentos influenciaram na constituição da disciplina escolar motivando ou determinando, ao longo do tempo, mudanças, avanços ou retrocessos que se manifestaram nas metodologias e práticas de linguagem adotadas nas escolas. Acredita-se que tal reflexão poderá provocar, também, uma ponderação metodológica sobre a prática docente, possibilitando, assim, melhorar a qualidade do ensino de língua portuguesa no ambiente escolar.

Apresentar a relação que existe entre conhecimentos linguísticos e ensino de língua materna, diminuir a distância existente entre o ensino de língua portuguesa e a realidade social do aluno e analisar discursos de docentes para observar quais suas concepções de língua, de linguagem e de ensino de língua são os objetivos específicos que direcionam o trabalho, uma vez que as ideias contidas nestes serão discutidas ao longo das reflexões, como forma de atingir o objetivo final.

Ensinar é uma arte, levando-se em consideração o sentido de arte como a capacidade que o ser humano possui, através dela, de expressar a realidade em diferentes situações, e ensinar língua faz parte desse contexto, devido às múltiplas possibilidades que ela oferece. Língua é veículo de expressão, comunicação e interação social, antes mesmo de ser um componente curricular. Isso é fato incontestável. E os profissionais da educação têm a obrigação de compreender corretamente essa dinamicidade e versatilidade próprias da língua, visto que o processo perpassa por todas essas noções. É preciso trazer para as discussões a cientificidade linguística, tão importante e, muitas vezes, esquecida por parte considerável dos professores, por acreditarem que ela deve ficar presa nos bancos acadêmicos e de lá nunca deve sair. É lamentável que ainda existam pensamentos arcaicos como esse.

Dessa forma, inicia-se o trabalho fazendo um apanhado histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil, desde a origem do idioma em outros países até a fixação da disciplina Língua Portuguesa como componente da base nacional comum dos currículos brasileiros depois da independência. Parece uma tarefa longa e exaustiva, mas todo o cuidado foi tomado, já que se faz necessário abordar esse percurso, e a omissão de fatos, nesta perspectiva, causaria prejuízo ao objetivo final da pesquisa. Para tanto, foram utilizados autores como Silva Neto (1977, 1979), Ilari e Basso (2006), Spina (1987), dentre outros.

A história está presente nas mais diferentes esferas do saber, o que comprova a sua devida importância. Daí o motivo de resgatar a história do ensino da língua portuguesa no Brasil, uma vez que ele passou por acontecimentos, mudanças e, até mesmo, retrocessos. Nesse percurso, ficaram vestígios, marcas de concepções, métodos e práticas utilizadas ao longo do tempo. É necessário reconhecer essa dinâmica do processo sócio histórico, para que os estudos cresçam a ponto de se tornarem referência para outros pesquisadores. E isso só será alcançado fazendo esse apanhado, já que a história ajuda a compreender melhor esse movimento. Pode-se dizer que todos esses dados contribuirão para entender como se configuram as práticas escolares de ensino de língua nos dias atuais. A forma como a gramática normativa era abordada, sua estabilidade, seus avanços ou seus retrocessos são questões que se percebem por meio da história. É uma forma de comparar com a atualidade, a fim de perceber até que ponto houve mudanças e/ou retrocessos no ensino no decorrer do tempo.

Dessa forma, é notável a importância desta parte da pesquisa para alcançar o objetivo geral, uma vez que a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem de língua depende

também de um estudo sobre ideologias e práticas passadas. Isso garante o embasamento para tecer críticas construtivas a respeito do assunto.

Depois desse breve histórico, foi feita uma reflexão sobre as concepções de língua, de linguagem e de ensino, pautada nos postulados de autores como Bakhtin (1997, 2010), Geraldi (2006a, 2006b, 2013), Britto (1997), Koch (2005, 2006), Neves (1997, 2006), entre outros, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), tendo em vista que cada professor de língua materna concebeu-as de forma particular, mesmo que não tenha consciência disso. É fundamental mostrar que a prática de ensino sofre influência das ideias que cada um tem sobre essas questões, pois são elas que norteiam o trabalho em sala de aula, por mais que o caráter individual não represente uma totalidade. Essa é a principal importância de rever essas concepções, já que o intuito é apontar pontos que necessitam ser melhorados.

Vale ressaltar que, muitas vezes, essas concepções nem sempre são entendidas pelos docentes, embora se apresentem em seus discursos, o que dificulta o processo e enfatiza a ideia de que não foram absorvidas a ponto de mudar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de língua portuguesa. Mostrar que elas podem contribuir, satisfatoriamente, para o processo é o que se tentará com essas reflexões, haja vista a relevância do tema. Tudo isso será levado em conta no momento das exposições desses pressupostos teóricos.

Além disso, são expostos alguns tipos de gramática da língua (normativa, descritiva, gerativa, funcionalista/cognitivista, histórica e internalizada), provenientes dos avanços dos estudos linguísticos, porque eles ajudam a definir a linha de pensamento e a forma como cada profissional realmente encara o processo. Castilho (2010) traz discussões importantes sobre o assunto e deixa contribuições fundamentais com as análises desses tipos de gramática, pois quando se fala em ensino, muitas vezes, o professor desconhece a existência deles, concebendo a gramática apenas como norma a ser seguida. Portanto, eles se fazem necessários para o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, foram feitas análises de questionários aplicados a professores de língua portuguesa do ensino fundamental II (3º e 4º ciclos), com o objetivo de constatar suas concepções sobre língua e gramática e se elas realmente estão pautadas numa visão atual ou não. É refazendo que se aprende e se melhora o processo de ensino e de aprendizagem de língua materna, por isso, esses questionários são imprescindíveis para identificar pontos que podem ser dignos de elogios, como aqueles que precisam ser revistos, tendo como base toda a teoria posta nos capítulos precedentes.

O trabalho, portanto, utiliza dados quantitativos e qualitativos, embora, observando o tipo de instrumento aplicado (questionários), acredita-se que houve predominância de aspectos quantitativos, tendo em vista a inexpressiva quantidade de questões subjetivas. Com tudo isso, tem-se o objetivo de levar o leitor a uma reflexão sobre o tema que realmente deixe contribuições pertinentes, uma vez que esses tipos de gramática ainda são muito pouco trabalhados na formação de professores de língua materna. E como levar para a prática algo que não se conhece tão bem? A resposta é clara: raramente se leva. De acordo com Stake (2011, p. 29-30), num trabalho de pesquisa, “as ideias quantitativas de enumeração e reconhecimento de diferenças em tamanho têm seu espaço”, pois são fundamentais para traduzir informações a respeito do que foi coletado. Por sua vez, “a investigação qualitativa é interpretativa, experiencial, situacional e personalística”, por isso ela também se enquadra satisfatoriamente à pesquisa (STAKE, 2011, p. 24).

Por fim, as considerações finais trazem uma conclusão de todo o trabalho em relação a tudo que foi estudado, pesquisado, visto que é importante esse apanhado geral, a fim de apresentar as reais contribuições, os pontos em que as dificuldades foram intensas, bem como as discussões para tentar chegar a reflexões coerentes sobre o assunto. É uma parte muito relevante do trabalho, pois nela, consta, além da finalização da pesquisa, a abertura para novas ideias que perpassam o ensino de língua portuguesa como língua materna, pois nada está acabado e pronto, sempre haverá a necessidade de buscar novos conhecimentos.

Portanto, a intenção é buscar um ensino mais significativo, que faça sentido para quem aprende. E isso só será alcançado mais facilmente se os esforços forem satisfatórios o suficiente para diminuir a distância que existe entre realidade social e ensino. Além disso, é preciso compreender que a Linguística não tem o objetivo de concorrer com a gramática normativa, numa relação de nulidade, mas de contribuir junto com ela, numa relação de reciprocidade. Afinal, é para isso que se produz ciência e, consequentemente, conhecimento.

1 UM OLHAR HISTÓRICO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Antes de fazer uma análise do ensino da língua portuguesa nos dias atuais, é fundamental conhecer um pouco sobre o passado, quando tudo começou, para entender melhor o que acontece no atual sistema educacional brasileiro. É preciso reconhecer algumas particularidades que afetaram e refletem, até hoje, no processo de ensino e de aprendizagem de língua materna, visto que toda língua é o reflexo de uma sociedade. Para enfatizar essa importância, Silva Neto, ao abordar o tema, assim se reporta à questão:

as línguas são resultados de complexa evolução histórica e se caracterizam, no tempo e no espaço, por um feixe de tendências que se vão diversamente efetuando aqui e além. O acúmulo e a integral realização delas depende de condições sociológicas, pois, como é sabido, a estrutura da sociedade é que determina a rapidez ou a lentidão das mudanças. (SILVA NETO, 1979, p. 13)

Como toda língua evolui com o passar do tempo, o autor deixa clara a necessidade do caráter histórico para o estudo de línguas, a fim de conhecer os resultados dessa evolução e suas implicações para o ensino, principalmente, para os professores, que devem estar atentos a essas peculiaridades, entendendo as mudanças que ocorrem num sistema linguístico, para tornar o ensino significativo para quem aprende.

Assim é constituído o processo: uma união entre conhecimento básico e constantes pesquisas atuais e históricas. A partir do momento em que o indivíduo busca o que deseja, o aprendizado realmente acontece. É um processo em que aluno e professor aprendem numa relação de reciprocidade, o que não seria diferente no ensino de língua portuguesa.

Ainda sobre a relevância dessa historicidade da língua, Ilari e Basso posicionam-se da seguinte forma:

também pareceu-nos útil mostrar uma cronologia de fatos que afetaram o desenvolvimento do português do Brasil; nessa cronologia, não hesitamos em incluir eventos políticos, dados demográficos, inovações tecnológicas e fenômenos culturais cuja repercussão sobre a língua pode não ter sido imediata. (ILARI; BASSO, 2006, p. 10)

No livro “O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos”, os autores reforçam a ideia de considerar o percurso histórico pelo qual as línguas - mais precisamente a portuguesa - passam, a fim de alcançar desenvolvimento e expansão. Eles afirmam que os fatores extralinguísticos fazem parte desse processo, mesmo que seja de forma lenta, o que não anula, em hipótese alguma, a presença deles nos estudos da linguagem. Características culturais, mudanças tecnológicas, entre outras, são elementos que interferem no conjunto linguístico de uma determinada sociedade, por isso é tamanha a importância dessa cronologia, como os próprios autores ressaltam. Pensar num estudo que não valorize esses elementos é um erro grave que, infelizmente, ainda acontece.

Essa não valorização cronológica compromete o ensino, visto que é nele que o aluno encontra subsídios para o seu desenvolvimento enquanto cidadão crítico, atuante no meio social em que vive. Como salienta Silva Neto (1979, p. 13), “a qualquer momento em que se observe uma língua, cumpre ter em mente as suas fases anteriores”, ou seja, é um fato que não pode ser negado, por mais que seja somente uma simples observação.

Portanto, é inquestionável, para o avanço de pesquisas como esta, valorizar acontecimentos passados, já que, através deles, se encontram respostas que permitem levantar mais questionamentos e estabelecer reflexões sobre o assunto. Por mais atual que seja, todo tema requer esse posicionamento, é algo imprescindível para instigar discussões e desenvolver estudos mais avançados.

1.1 ORIGENS E SURGIMENTO DO PORTUGUÊS

São muitas as reflexões acerca do surgimento da língua portuguesa. O que se sabe é que, como toda língua, ela é o resultado de uma complexa evolução histórica, e o latim foi o maior responsável por esse acontecimento. Vale ressaltar que as influências não vieram somente da língua latina, pois houve outras de outros idiomas, retirando assim a ideia de totalidade latina da origem do português.

O latim, falado pelos romanos, era um sistema linguístico que possuía diferenças e variedades como toda língua que está em constante uso. E a primeira questão a ser discutida deve ser as diferenças entre língua falada e escrita.

Há, desde logo, que levar em conta uma oposição capital: a de língua escrita e língua falada. Enquanto esta é apenas transmitida oralmente, aquela pressupõe aquisição variavelmente longa e contacto com a escola. Por isso, enquanto a língua escrita apresenta um carácter individual, pessoal, a língua falada é propriedade coletiva. (SILVA NETO, 1979, p. 108)

O autor apresenta características particulares de cada modalidade da língua, que são comuns até hoje nos idiomas em geral. Fala e escrita estão longe de serem totalmente iguais, visto que possuem objetivos específicos distintos ligados a uma finalidade comum e geral: estabelecer a comunicação. Serafim da Silva Neto enfatiza as características imediatistas da oralidade, pois é produzida no momento da interação, diferentemente da escrita que exige tempo e uma dedicação maior, um contato mais profundo e minucioso com a escola.

Para ele, a língua falada é e foi a responsável pela origem de outros idiomas. Segundo Silva Neto (1979, p. 107) “a língua popular, no entanto, muito mais flexível, trazia em si o germe e a possibilidade de uma evolução determinada pelo tempo”, isto é, é algo natural da fala, devido aos constantes contatos entre povos de culturas diversas. Ao contrário da escrita que ficava e até hoje fica muito presa a pequenos grupos que a dominam. Silva Neto (1979, p. 107) enfatiza que “é dessa língua popular (Volkssprache) que promanam os dialetos românicos, pois a língua escrita, apoiada no passado e só cultivada pelos escritores, não se prestava - pela própria natureza - à produção de novas línguas”. Ela era utilizada por um grupo muito fechado, o que impossibilitava a contribuição para o surgimento de novos falares.

Diante disso, percebe-se a principal origem do português: o latim falado ou o latim “vulgar”, como muitos autores o designam. Para reforçar essa afirmação, Silva Neto posiciona-se da seguinte forma:

na conceituação do chamado latim “vulgar” - designação, como se sabe, mais do que imprópria - consiste o equívoco precisamente em que nós partimos do latim literário, tomando-o por base e ponto de referência. Na verdade, porém, devemos partir da língua falada, do latim coletivo, de onde se forjaram os vários latins individuais que constituem a língua literária. A língua falada é que é o verdadeiro latim. (SILVA NETO, 1979, p. 108)

Assim se originou a língua portuguesa, do latim “vulgar”, utilizado entre os povos nas relações sociocomunicativas. Como confirma o autor, até o próprio latim literário tem heranças da fala, por isso esta é considerada o verdadeiro latim.

Ilari e Basso também tecem reflexões sobre essa origem.

Para a maioria das pessoas, a palavra *latim* faz pensar numa das tantas matérias que se estudavam alguns anos atrás na escola média, ou então na língua que foi usada nos cultos pela Igreja Católica até o Concílio Vaticano (1962-1965). Nesses dois contextos, ainda eram estudados, respectivamente, o latim literário e o latim eclesiástico. Mas a variedade de latim que deu origem ao português (e às outras **línguas românicas** - ver quadro a seguir) não foi nem o latim literário, nem o latim da Igreja, mas sim uma terceira variedade, conhecida como **latim vulgar**. Uma boa maneira de explicar em uma só palavra o que foi o latim vulgar consiste em dizer que ele foi um *vernáculo*. (ILARI; BASSO, 2006, p. 15)

Sabe-se que a língua latina também predominou, além da escola, nos meios religiosos, conceituando uma variedade conhecida como latim eclesiástico. Ressaltar essa característica é fundamental para enriquecer o conhecimento e entender o sistema linguístico da época. Mas, como os autores confirmam, ele também não deu origem à língua portuguesa, visto que ficava restrito à igreja, ou seja, era dominado por um pequeno grupo que detinha essa variedade. Assim como ocorreu com o latim literário, esse foi o principal motivo que impossibilitou a expansão e o contato com outras culturas.

Os autores ainda utilizam a palavra “vernáculo” para explicar o latim vulgar, pois ela expressa a maneira como essa variedade era assimilada pelas pessoas dentro dos contatos comunicativos. Para esclarecer melhor, Ilari e Basso (2006, p. 15) dizem que “a palavra *vernáculo* caracteriza um modo de aprender as línguas: o aprendizado que se dá, por assimilação espontânea e inconsciente, no ambiente em que as pessoas são criadas. A vernáculo opõe-se tudo aquilo que é transmitido através da escola”. É um aprendizado natural que não copia modelos prontos, impostos pela gramática normativa.

Ao utilizar uma língua falada, as pessoas, na sua maioria, não constroem sentenças complexas, porque são produzidas no momento da interação, por mais que sejam explanações preparadas previamente, o que não foi diferente com o latim vulgar. Porém, é importante lembrar que os indivíduos que dominam a escrita tentam reproduzi-la na oralidade. Assim,

qualquer contacto com a língua escrita, por mais leve que seja, perturba a espontaneidade da expressão. Quem sabe ler e escrever, dispõe de um recurso superior de traduzir as idéias: conscientemente apura a forma, foge da expressão despreocupada e natural, evita o vulgarismo, encobre a afetividade em frases lógico-gramaticais. Mesmo quando fala

despreocupadamente, o indivíduo alfabetizado está sob a ação poderosa da língua escrita, que sobre ele age sem que dela se aperceba. (SILVA NETO, 1979, p. 109)

Ou seja, a fala de uma pessoa alfabetizada dificilmente será igual à de uma pessoa que não sabe ler e escrever. Segundo o autor, isso prejudica a naturalidade da língua falada que possui particularidades bastante definidas, que a diferenciam da escrita. Por isso, Silva Neto conclui que o latim vulgar está muito mais próximo do grupo dos falantes que não tiveram contato com a leitura e a escrita. De acordo com ele,

em vista disso chegaríamos à conclusão de que o *latim vulgar* deve ser conceituado, principalmente como a fala dos analfabetos, isto é, daqueles para quem o latim era apenas uma língua transmitida. Isso, porém, ainda não basta, porque os indivíduos não são compartimentos estanques, mas, bem ao contrário, convivem na sociedade em permanente contacto e interação. (SILVA NETO, 1979, p. 109)

O que aconteceu com o latim não foi diferente do que acontece com as línguas atuais em geral. Já está mais do que comprovado que não é preciso ir à escola para falar uma língua, isso acontece antes do início da vida escolar, nas relações sociais, no convívio com pessoas que possuem culturas diversificadas. É importante salientar que essa questão não deve ser alvo de preconceito, porque cada um se apropria das capacidades que possui e utiliza a língua de acordo com necessidades próprias.

Além disso, desde a época em que o latim era a língua oficial dos romanos, ele já tinha capacidades mutáveis, uma vez que era usado pelos indivíduos de uma sociedade que precisava evoluir e desenvolver-se. Pensar em um idioma estanque é um erro que precisa, sim, ser consertado. Isso prova que, desde sempre, as línguas mudam e evoluem com o tempo, pois é uma característica fundamental para que continuem existindo, para que sejam “vivas” e não se tornem “mortas”. Se o latim não tivesse essa capacidade, não poderia ter sido considerado uma língua, nem tampouco ter sido o responsável pelo surgimento de outros idiomas.

Reflexões como essa são pertinentes para entender que, desde o passado, as línguas tinham especificidades que perduram até hoje como, por exemplo, a mutabilidade, uma característica fundamental e antiga que sempre existirá, independentemente de qualquer coisa. Com isso, percebe-se que a concepção de que as línguas não são elementos estanques é antiga, apesar de existirem muitos estudiosos da linguagem que ainda não a consideram como

ponto de partida para qualquer discussão sobre o assunto, o que é lamentável em pleno século XXI.

Sabendo-se que a origem do português tem base no latim falado, é preciso enfatizar que não se deve esquecer das outras variedades, já que elas também tiveram sua relevância dentro dos meios em que circularam. Com certeza, o latim literário não esteve totalmente dissociado do vulgar; é, simplesmente, uma questão de variedades diferentes, que fazem parte de um mesmo idioma. Portanto,

daí não se conclua, porém, que a língua literária é uma criação inteiramente divorciada da língua corrente; pelo contrário ela deve ser uma sábia e equilibrada aliança entre a língua de todos os dias e a tradição bebida nos grandes modelos do passado. Funda-se, pois, numa solidariedade da linguagem *adquirida* com a *transmitida*, em doses que dependem do gosto e da instrução do escritor. (SILVA NETO, 1979, p. 110)

Como foram discutidas até agora essas diferenças, é importante lembrar que uma não anula a outra, existe uma relação de contribuição, de solidariedade, como o próprio autor afirma. Um equívoco seria a ausência destas reflexões, uma vez que é algo comum dentro dos estudos linguísticos.

Outro fato que merece atenção neste capítulo é que esse surgimento do português está atrelado a questões territoriais. Foi através dos processos de conquista e reconquista que as autoridades conseguiram manifestar-se e impor todo o imperialismo a que tinham direito dentro de uma nação. Era uma questão de honra.

Os romanos conquistaram novas terras e, nesses territórios, as pessoas utilizavam o latim vulgar para estabelecer as relações com os estrangeiros, visto que um dialeto acabava sempre predominando sobre os outros. Nesse sentido, pondera Fonseca:

na constituição das línguas há dois aspectos a serem considerados: o aspecto externo e o aspecto interno. Dentre os vários dialetos de uma mesma região, aquele falado por um grupo político e economicamente dominante era escolhido como língua oficial, e estabelecia seu poder e prestígio dentre as demais variedades; no plano externo, o poder do dialeto escolhido era estabelecido como superior em relação às línguas das colônias conquistadas.” (FONSECA, 1997, p. 15)

Assim se davam as primeiras relações com os povos das terras recém-conquistadas, através de um dialeto que favorecesse a comunicação. Como aponta a autora, a língua escolhida demonstrava seu poder sobre as outras, e isso está ligado à expansão territorial que também é uma garantia e uma demonstração de domínio. Por isso, língua e conquistas territoriais estão tão entrelaçadas.

Com essa expansão territorial dos romanos, surgiram vários falares que não tinham, até o século X, alcançado a condição de língua, devido à falta de credibilidade e organização. Essa condição veio depois, como acrescentam Ilari e Basso:

posteriormente, alguns dos falares locais derivados do latim vulgar ganharam prestígio e transformaram-se nas **línguas românicas** que conhecemos hoje: o romeno, o italiano, o sardo, o reto-românico (falado na Suíça e em algumas regiões do norte da Itália), o occitano, o francês, o catalão, o espanhol, o galego e o português. (ILARI; BASSO, 2006, p. 17)

É necessário deixar claro que o latim vulgar não deu origem somente ao português. Vários idiomas derivaram dele nesse contexto de conquistas, em que as relações sociocomunicativas faziam-se essenciais para estabelecer contatos entre povos de língua, costume, tradição e cultura diferentes. Por isso, é primordial reconhecer as contribuições que esse processo político trouxe para os estudos da linguagem, a fim de acrescentar mais conhecimentos e informações àquilo que já se sabe.

Além disso, vale lembrar que esse processo de condição de língua literária não foi uma tarefa simples, pois elas - as línguas - percorreram um caminho longo e árduo. Fonseca complementa:

lá pelo ano mil, as línguas românicas eram apenas faladas, não tinham sido alçadas à condição de línguas literárias. Só a partir do segundo milênio, elas começam a ter uso literário e passam a ser instrumento geral do pensamento e da poesia dos povos que a falam. Não foi de uma hora para outra que adquiriram o status de língua de prestígio cultural e social. Para que tal acontecesse, foi necessário um longo “embate” com a língua internacional e universalmente reconhecida como língua literária, o latim. (FONSECA, 1997, p. 11-12)

A autora reforça a complexidade existente nessa evolução de língua falada à língua literária, reconhecida e adotada por um grupo de falantes como idioma oficial. Além dessa

afirmação, a autora faz uma brilhante colocação ao ressaltar a resistência que essas línguas novas encontram ao se depararem com o idioma universal, dominante, neste caso, o latim. É preciso vencer uma guerra para se tornar independente, apesar de possuir condições básicas para tamanha façanha.

Essa dificuldade é justificada, principalmente, pela necessidade de poder, por mais que seja algo natural no desenvolvimento e no processo de aparecimento de novas línguas. Segundo Fonseca (1997, p. 12), “em todos os países a história foi semelhante até que *os vulgares* atingissem o lugar preponderante como língua escrita”, ou seja, não foi algo particular que aconteceu somente com as línguas derivadas do latim. Perder a condição de idioma oficial para uma língua recém-chegada é um alerta para possíveis perdas que possam ocorrer. Isso é mais uma prova de que língua é instrumento de poder, prestígio e ascensão social.

Ao derivar de uma língua já existente não quer dizer que se domina o idioma de origem, visto que não são sistemas linguísticos iguais, apenas se encontram algumas explicações que fundamentam questões estruturais, muitas vezes, complexas e inexplicáveis, se observadas somente pelo ponto de vista do idioma atual. Dominar a língua portuguesa não é pré-requisito para entender textos latinos, por exemplo. Ilari e Basso, estendendo-se sobre a questão, pontuam que

é por isso também que, embora o português derive do latim, não basta saber português para entender os textos da literatura latina: na verdade, o latim da literatura foi criado pelo esforço consciente de várias gerações de escritores e tinha fins estéticos. Mas esse latim sempre foi uma forte referência cultural; foi objeto de importantes tentativas de recuperação em diferentes momentos da história (por exemplo, no tempo de Carlos Magno e na Renascença) e foi a língua internacional da cultura até ser substituído, nessa função, pelo francês (no século XVIII) e, posteriormente, pelo inglês (no século XX). (ILARI; BASSO, 2006, p. 17-18)

Os autores afirmam que, por mais que seja derivado do latim, saber português não quer dizer saber latim, principalmente o literário que possui toda a complexidade de um sistema linguístico escrito. Ilari e Basso ainda chamam a atenção para o fato de esse latim ter ocupado posições importantes no cenário internacional antes do francês e do inglês, por isso é fundamental reconhecer sua relevância enquanto idioma oficial.

Então, não restam dúvidas de que a origem do português está na língua latina, mais precisamente no latim vulgar. Fato que não impossibilitou a influência de outras línguas dentro da portuguesa.

Foi através das navegações, da colonização, do comércio e da catequese, principalmente, que essa contribuição ocorreu. Essas atividades permitiram não só a expansão da língua portuguesa, como também favoreceram as influências pelas quais ela passou. De acordo com Spina,

o intercâmbio com as populações africanas e os povos orientais resultou num enriquecimento considerável da língua portuguesa, visível na linguagem dos historiadores (J. de Barros, Damião de Góes, Frei Luís de Sousa entre outros), que ampliaram consideravelmente o nosso acervo lexical. Todo um glossário de termos náuticos, de denominações referentes a ofícios, cargos, títulos, profissões, moedas, tecidos e medidas, invadiu o território vocabular dos conquistadores. (SPINA, 1987, p. 21)

O autor esclarece a forma como se deu a contribuição de outras línguas, considerando-a um fator positivo para o desenvolvimento do português que passava por um período de adequação lexical. É comum acontecerem fatos dessa espécie em línguas recém-nascidas, visto que eles ajudam a fortalecer um idioma.

As línguas orientais participaram de forma efetiva nesse processo, pois os termos utilizados nas relações comerciais da época foram muitos e suficientes para enriquecer o português. Spina exemplifica da seguinte forma:

as pequenas embarcações que sulcavam o Índico, conforme fossem de carga, de passageiros, de velas de certos formatos, de guerra, recebiam os mais variados nomes, entre eles: *manchua*, *zavra*, *bargantis*, [...]. Para títulos, cargos e ofícios a contribuição também foi enorme: *caimal* (naire principal, senhor de muitas terras e vassalos), *patamar* (mensageiro, correio), [...]. Nomes de tecidos: *puravá* (pano branco de algodão, à volta da cintura, entre os indus), *cambuli* (manta de lã, usada na Índia e na Pérsia), [...]; vestuário: *cambaia* (roupão ou túnica usada pelos ricos), *algeravia*, *marlota* (túnicas mouriscas), [...]; medidas e moedas: *guanta* (medida de Málaga, de 24 onças), *xerafim* (moeda indiana, equivalente a 300 e poucos réis), [...]. (SPINA, 1987, p. 22)

Além dessas contribuições orientais, a língua africana também deixou as suas marcas no português, mais especificamente na culinária, nas crenças, na música e na farmacologia.

Termos como iemanjá, zumbi, vatapá, acarajé, caçula, banguela, dendê, quiabo, marimondo, quitanda, dentre outros, são exemplos da rica presença do vocabulário negro na língua portuguesa.

“Desde meados do século XV, o afluxo de negros escravos para o reino era uma realidade. Poetas do *Cancioneiro geral* e várias peças de Gil Vicente atestam a vigência de uma fala típica, que se caracterizava por profundas modificações linguísticas no português de então” (SPINA, 1987, p. 24-25). Para o autor, essa era a realidade da época, que favoreceu para a incorporação dos vocábulos citados anteriormente no idioma.

É fundamental reconhecer que, na fonética, os africanos também deixaram as suas marcas. Conforme aponta Spina (1987, p. 25), na fala, percebe-se, por exemplo, “a redução de *ei* em *e*: *dexa, deradera, carera* (deixa, derradeira, carreira)”, ou seja, são reduções típicas da oralidade, herdadas dos africanos.

Outra contribuição que, em hipótese alguma, pode ser deixada de lado e que pertence expressivamente ao português do Brasil veio das línguas indígenas. É fácil notar a presença de vocábulos nativos incorporados ao português, já que eles fizeram parte do cenário encontrado no início da colonização (assunto que será mais explorado na seção seguinte). Spina ilustra:

nessa época já fazem a sua aparição termos como *caju, cutia, jurubeba, curupira, acauã, tapera, maracá, tatu, jaú, capim, maracujá, arara, pajé, capivara, jaboticaba, araponga, mingau, jacarandá, peroba, pitanga, jacaré, taboca, guabiroba, cipó, anu, araçá, mandioca, jararaca, mutuca, jenipapo* - para citarmos apenas alguns, ainda hoje correntes. (SPINA, 1987, p. 23)

O autor mostra uma parcela pequena da contribuição nativa, tão importante para se entender as origens da língua em questão. Vale ressaltar que, além da escrita, o tupi - língua indígena de maior destaque neste contexto - fez interferências fonéticas relevantes na época, que repercutem até hoje. E, além dessas, também há a contribuição em outras áreas da linguagem, como na semântica por exemplo.

Portanto, é indiscutível a importância da explanação dessas informações para os estudos da língua portuguesa, uma vez que o entendimento, na maioria das vezes, está atrelado às origens, onde tudo começou, por isso, antes de discutir questões relacionadas à língua europeia no Brasil e ao seu ensino com a chegada dos portugueses, foi preciso tecer uma breve discussão sobre essa origem. Enfim, o fato constatado é que o português derivou

de uma língua, mas recebeu contribuições de outras que, até os dias atuais, permanecem “vivas” e consolidadas devido a vários fatores, principalmente, às relações sociocomunicativas.

1.2 COLONIZAÇÃO: OS PRIMEIROS CONTATOS COM A NOVA LÍNGUA

É sabido que o processo de colonização do Brasil foi tenso e complicado, pois os portugueses intitularam uma conquista de território como descobrimento de terras até então desconhecidas. Esse acontecimento levanta, até hoje, inúmeras discussões por parte de estudiosos que concordam e que discordam dessa premissa. O fato é que, ao chegarem às terras brasileiras, os portugueses encontraram habitantes (índios) que possuíam língua e costumes próprios, o que impede de dizer que era um território virgem. Aceita ou não, essa foi a realidade encontrada no início da colonização.

Assim como todo o processo, as primeiras relações foram estratégicas, uma vez que os colonizadores não podiam assustar os índios. Tudo foi feito com muita cautela, a fim de ganhar a confiança deles, afinal os visitantes eram os portugueses, que deveriam manter a ordem e a calma dentro dos territórios indígenas.

O escambo foi uma das principais atividades praticadas na colônia nesse início. Aproveitando-se da inocência e da falta de conhecimento dos nativos devido às diferenças de contexto, os portugueses ofereciam espelhos, bijuterias, tecidos, isto é, objetos de pouco valor material e, em troca, levavam as riquezas do Brasil como, por exemplo, o pau-brasil, que logo despertou o interesse deles, por causa da belíssima tinta vermelha que possuía. Segundo Noll (2008, p. 115), os colonizadores “reconheceram as regiões litorâneas e interessaram-se pelo pau-brasil, que continha um cobiçado extrato avermelhado de tintura, tornando-se, em seguida, o único produto comercial da terra (ciclo do pau-brasil)”, essa árvore foi a mais relevante fonte de comércio da época para enriquecimento da coroa.

E a língua? Como eram feitas essas negociações se os índios falavam línguas indígenas e, os colonizadores, o português? Inicialmente, eles utilizaram os artifícios linguísticos que envolvem tanto a linguagem verbal, quanto a não verbal, que facilitaram as primeiras comunicações entre estrangeiros. Além disso, é importante destacar que os portugueses já possuíam uma experiência considerável com esse tipo de atividade. De acordo com Naro e Scherre (2007, p. 27), “no início do século XVI, época dos primeiros contatos de

portugueses com o Brasil, já existia, portanto, em Portugal um tipo de estratégia para a comunicação com estrangeiros”, ou seja, Portugal já havia conquistado outras terras antes de conhecer o território brasileiro. Os portugueses, através das Cruzadas, tiveram contato com povos da Europa, do norte da África e do Oriente Médio (NARO; SCHERRE, 2007), comprovando assim, o interesse dos portugueses pela colonização como forma de enriquecimento, como já foi mencionado. Esses primeiros contatos são descritos por Pero Vaz de Caminha na Carta, primeiro documento escrito sobre o Brasil.

Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram. Mas não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa. Somente arremessou-lhe um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça, e um sombreiro preto. E um deles lhe arremessou um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas, como de papagaio. E outro lhe deu um ramal grande de continhas brancas, miúdas que querem parecer de aljófar, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza. E com isto se volveu às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar. (CAMINHA, 1500, p. 03)

Esse foi o primeiro impasse: a comunicação, porém, não representou um grande problema, pois logo encontraram uma solução. Fonseca aponta-a no seguinte comentário:

logo após o descobrimento, a língua portuguesa é transplantada para o Brasil. Aqui ela encontra o Tupi, língua falada no litoral e tomada, pelos missionários, como protótipo das nossas línguas indígenas. As demais línguas indígenas eram desprezadas pelos portugueses e até pelos próprios índios Tupis, que as denominavam Tapuia, cujo significado é ‘inimigo bárbaro’. Refletindo a forma etnocêntrica com a qual se costumava olhar para os povos “selvagens” os padres classificavam essas línguas de ‘travadas’ e, portanto, até entre diferentes línguas aqui faladas, uma é tida como melhor, é “disciplinarizada” e tornada “língua geral”. (FONSECA, 1997, p. 16)

Assim se deram as primeiras relações, através da criação de uma língua geral de base tupi, falada por todos, índios, brancos, negros e mamelucos, ou seja, era a língua utilizada pelos indígenas para a comunicação entre eles mesmos e com os europeus, o que comprova a falta de necessidade de uma estrutura linguística portuguesa. Com isso, os portugueses tiveram que dominar essa língua e, no início da colonização, quase todos os europeus falavam

essa língua geral com fluência (NARO; SCHERRE, 2007). Era a única forma de garantir a eficiência do processo comunicativo, visto que essa transplantação da língua portuguesa para o Brasil não seria um processo rápido, pelo contrário, foi lento e demorado. Fonseca ainda se refere ao termo “travadas”, utilizado pelos religiosos da época, para designar as línguas que não foram, por razões diversas, alçadas à condição de geral. Sobre o assunto, Silva Neto acrescenta:

hóspede que sou, nos conhecimentos das línguas americanas, não posso fazer idéia nítida do que fosse a *língua tupi*. Qual a sua origem? Qual o seu estado no século XVI? Quais as tribos que a falavam originariamente, e quais as que a falavam por a terem substituído à própria? Qual a influência que nela desempenharam os portugueses?

Para essas e outras inquirições a minha ignorância não acha resposta. Por isso prefiro dizer “língua geral” com relação ao falar, mais ou menos uniforme, dos índios da costa. Tal língua foi gramaticalizada por Anchieta e por outros missionários. Às línguas do interior chamavam os religiosos *línguas travadas*. (SILVA NETO, 1977, p. 49)

Essas “línguas travadas” possuíam algum empecilho que dificultava o processo comunicativo e, por isso, não foram escolhidas pelos jesuítas para se tornarem línguas gerais. Conforme coloca o autor, os missionários tiveram papel importante nessa página da história, pois foram os responsáveis pela gramaticalização da língua geral, além de catequizar os índios, impondo-lhes o cristianismo, visto que, na concepção dos europeus, os indígenas não tinham religião, ou seja, eles desconsideravam todas as crenças nativas, por não estarem ligadas às ideias cristãs.

As dificuldades das “línguas travadas” eram inúmeras, como aponta Silva Neto ao citar uma passagem do Padre Antônio Vieira em um de seus sermões.

Era grande a dificuldade em aprender estas últimas, como se colhe do testemunho do Padre Antônio Vieira: “Por vezes me aconteceu estar com o ouvido aplicado à boca do bárbaro e ainda do intérprete, sem poder distinguir as sílabas, nem perceber as vogais, ou consoantes de que se formavam, equivocando-se a mesma letra com duas ou três semelhantes... O primeiro trabalho é ouvi-la; o segundo percebê-la; o terceiro reduzi-la a gramática e preceitos; o quarto estudá-la; o quinto... pronunciá-la” (*Sermões*, V, 337).

Logo depois o missionário enumera algumas dessas *línguas travadas*, que tanto o torturavam: o *nheengaíba*, o *juruuna*, o *tapajó*, o *terembé*, o

mamaiana - “que só os nomes parece que fazem horror”. (VIEIRA apud SILVA NETO, 1977, p. 49)

É fundamental conhecer os problemas que dificultaram a escolha dessas línguas, a fim de entender o porquê da não escolha. Como aponta Vieira, foram alguns empecilhos de ordem estrutural até linguística, isto é, dificuldades que perpassam todo o processo comunicativo. Por isso, levam o título de travadas, fazendo jus ao significado da palavra.

Essa opção por uma língua geral ocorreu, principalmente, por falta de unificação linguística, como salienta Silva Neto ao defini-la. Ainda sobre o tema, Ilari e Basso (2006, p. 62) dizem que “defrontados com um contexto de grande fragmentação lingüística, os religiosos empenhados na catequese adotaram a partir do século XVI a política da **língua geral**”, isto é, era uma forma de facilitar o contato entre os povos nativos e os estrangeiros, a fim de garantir a exploração das novas terras férteis.

Ainda sobre o papel dos jesuítas de escolher a “melhor” língua para torná-la geral, Fonseca acrescenta:

essa língua trabalhada pelos jesuítas foi-se expandindo, a ponto de se transformar numa **língua geral**, falada pela população local, maioria naquele primeiro momento. Por várias e diferentes razões todos os estrangeiros que aqui aportavam, dela faziam uso. Até o século XVIII, em determinadas localidades, era mais falado que o português, já que este era utilizado apenas pela classe mais culta dos habitantes das cidades. (FONSECA, 1997, p. 16)

Essa língua foi utilizada por muito tempo como dominante até o século XVIII, como afirma a autora. Foi uma forma de unificar o idioma, para facilitar a comunicação com os estrangeiros que chegavam ao País, já que o fluxo de pessoas de outros países foi intenso nas novas terras descobertas. Tudo isso está atrelado ao comércio e à exploração das riquezas recém-descobertas.

O nome dado a essa nova língua foi “NHEENGATU” que significa “língua boa”. Característica primordial para ter sido escolhida dentre outras que ali estavam. Os religiosos portugueses consideravam-na como “melhor”, por isso deveria receber um nome que justificasse a escolha. Uma língua criada a partir do Tupi, com modificações e adaptações feitas pelos jesuítas europeus.

Outro ponto que merece atenção neste tópico é a estrutura da língua geral. Assim como toda língua, ela possuía uma organização capaz de tornar o processo comunicativo produtivo e eficiente, garantindo a interação entre colonizadores e nativos principalmente, pois, nesta época, houve imigrações de povos diferentes que também fizeram uso dessa língua devido à necessidade encontrada nas novas terras.

De acordo com Silva Neto,

a língua geral, pelo contrário, era simples, e de reduzido material morfológico; não possuía declinação nem conjugação. Tinha todo o aspecto das línguas de necessidade, criadas para intercâmbio.

Em virtude de tais qualidades, os jesuítas a usavam como língua missionária, o que introduziu a língua geral no uso de tribos originariamente de línguas travadas. (SILVA NETO, 1977, p. 50)

Foi uma estrutura simples, mas utilitária, já que ela foi criada para uma necessidade momentânea de interação, característica fundamental mencionada pelo autor. Além disso, é relevante a contribuição de Silva Neto que expõe o fato de ela ter sido adotada também pelas tribos que utilizavam as outras “línguas travadas”, foi a prova do caráter emergencial dessa língua geral. Portanto, não restam dúvidas de que ela foi a língua predominante da colônia por muito tempo, e todos que aqui chegavam eram obrigados a aprendê-la para um melhor relacionamento com os habitantes que aqui estavam.

Foram inevitáveis algumas interferências dessa língua no português (como já se verificou na seção anterior), pois ela foi criada no período de implantação da língua oficial da coroa portuguesa, numa época de transição. Spina assim se reporta à questão:

ainda que a infiltração lexical e numerosas interferências fonéticas do tupi atingissem o português trazido pelos colonizadores, a profecia de Couto de Magalhães - para quem o português do Brasil iria, com o decurso do tempo, se modificando sob a influência do tupi mesmo “depois do desaparecimento da causa” - não se realizou. (SPINA, 1987, p. 23)

Ou seja, não foram interferências capazes de modificar a língua portuguesa e, sim, de acrescentar, enriquecendo o acervo lexical. Essa língua geral, chamada pelo autor de tupi mesmo, conseguiu deixar marcas próprias dos brasileiros por mais que esse não fosse o objetivo dos portugueses, que, a todo o momento, só pensavam em colonizar, em explorar.

A intenção dos europeus com essa língua geral não era das melhores, como já foi mencionado. Foi uma medida de fortalecer o domínio sobre a colônia, como enfatiza Ilari e Basso:

fala-se em línguas gerais, no contexto da colonização, sempre que os conquistadores, ao encontrarem nas terras conquistadas várias línguas diferentes entre si, forçam as populações submetidas a adotar, no contato com os colonizadores, uma única língua entre as efetivamente faladas, ou uma língua artificial, que é uma mistura dessas línguas. É evidente que a política das línguas gerais nega a diversidade lingüística e cultural dos vencidos e constitui uma forma a mais de dominação. (ILARI; BASSO, 2006, p. 62)

Por trás desse objetivo português estavam as maliciosas intenções, pois tudo que eles propuseram nesse período foi em favorecimento da coroa portuguesa, inclusive a criação dessa língua geral que representou um aumento do domínio e uma negação dos valores culturais dos nativos, como afirmam os autores. Eles são enfáticos ao mencionarem a imposição dos colonizadores que forçavam as pessoas a adotarem uma língua que fosse cômoda para eles - os portugueses. Tudo isso devido à fragilidade encontrada nos habitantes da colônia que possuíam estrutura social e costumes próprios, considerados precários pelos europeus para receber o título de nação. Isso se justifica com a presença de várias línguas diferentes em um mesmo território, sem a sobreposição de uma em relação às demais.

Vale ressaltar que o “nheengatu” não foi a única língua geral criada na época; existiram outras que também tiveram sua importância no contexto político do período. Ilari e Basso assim se referem ao assunto:

apesar da variedade de línguas indígenas presentes, a criação de “línguas gerais” era facilitada, no Brasil, pelo fato de que as línguas nativas da costa, pertencentes em sua maioria ao tronco tupi, apresentavam uma relativa uniformidade; foi a partir dessas línguas que se criaram as línguas gerais brasileiras. Uma delas teve grande difusão na região Sudeste e continuou sendo falada em São Paulo até o início do século XX; outra, conhecida como *nheengatu* (que literalmente significa “boa língua” - foi assim batizada para estabelecer uma oposição com as línguas que ajudava a silenciar), teve difusão no Norte e ainda sobrevive em regiões circunscritas da Amazônia. (ILARI; BASSO, 2006, p. 62)

De acordo com os autores, foram algumas línguas gerais que permaneceram até os tempos atuais vivas, sendo utilizadas por grupos de falantes. Isso comprova a capacidade que elas tinham de domínio, mas que, por questões políticas e sociais, não vingaram como língua oficial mesmo depois da colonização.

Diante dessas informações, um fato não pode ser negado: durante o período em que foi colônia de Portugal, o Brasil foi um país que utilizou, no mínimo, duas línguas com maior destaque, como salienta Ilari e Basso:

documentos como a Carta do ouvidor Camelo mostram as dificuldades de fazer história da língua falada a partir de textos oficiais. Mas, acima de tudo, dão força à hipótese (de resto reafirmada por muitos historiadores) de que o Brasil-Colônia foi um país bilíngüe, onde o português conviveu com a língua dos indígenas. (ILARI; BASSO, 2006, p. 66)

Essa carta mencionada pelos autores confirma que as línguas indígenas permaneceram por muito tempo sendo utilizadas por uma parcela considerável da população. Até a independência do Brasil, em 1822, constatou-se essa presença que, como já foi mencionada, perdurou até os tempos atuais, não com a mesma intensidade da época, é claro. Para os autores, esse documento ajudou os estudiosos a reafirmarem a ideia de bilinguismo presente no País devido às estratégias europeias.

Os portugueses objetivavam moldar a cultura, as tradições, os costumes brasileiros ao ponto de ficarem parecidos com os europeus, era o transplante do modelo cultural europeu. Por isso, não demorou para eles tornarem obrigatório o ensino da língua portuguesa na colônia, ou seja, em um determinado momento, a coroa decreta uma lei que proíbe a utilização das línguas gerais em ambientes escolares.

Ao que se sabe, a administração portuguesa endossou a política das línguas gerais por mais de dois séculos, mas, em 1757, um decreto do Marquês de Pombal proibiu seu uso em contexto escolar e impôs o português como língua do ensino na colônia. Esse decreto não visava propriamente os indígenas, e sim aos jesuítas: foi uma das tantas medidas políticas de que o ministro de D. José I lançou mão para solapar o poder dos jesuítas no Brasil, numa escalada que culminou com a expulsão da Companhia de Jesus em 1760. (ILARI; BASSO, 2006, p. 64)

Foi através desse decreto que o rei de Portugal conseguiu diminuir o uso das línguas indígenas, visto que ele temia que o português perdesse espaço para os idiomas nativos. Se isso acontecesse, o processo de colonização seria prejudicado, acontecimento que enfraqueceria a coroa, pois a língua é uma forma de poder, capaz de persuadir toda uma nação. Ilari e Basso ainda reforçam o pressuposto de que esse decreto não visava atingir somente os indígenas, mas, principalmente, os jesuítas que já tinham ganhado poder e firmado fortes estruturas no Brasil, por meio da catequese dos índios, atividade para a qual foram designados.

Foi um momento importante da história linguística do país, pelo qual passaram os nativos ao aprenderem uma língua estrangeira que não se enquadrava na realidade social de nenhum deles, simplesmente por imposição de uma classe dominante, que determinava as regras que deveriam ser seguidas. Fato que acontece, até hoje, com a língua portuguesa, pois a variedade de prestígio, de ascensão dentro de uma sociedade é aquela utilizada por um grupo que já carrega todo esse *status*. Isso tudo serviu para concretizar e oficializar o transplante cultural que tanto a coroa portuguesa desejava, ou seja, era algo que iria acontecer mais cedo ou mais tarde, independentemente da vontade dos opositores.

Mais uma vez a colônia perdia forças para a coroa, que, ao contrário, aumentava seu domínio e prestígio social. Essa lastimável realidade reflete até os dias atuais, visto que se fala e escreve-se um idioma que não carrega traços brasileiros – salvo influências que são ocorrências naturais e mínimas para a inserção de uma língua estrangeira dentro de uma sociedade com costumes e crenças próprios. Por isso, muitos autores defendem as variedades linguísticas que são uma manifestação do que é nativo, e outros até questionam o fato de não se falar no Brasil o brasileiro, ao invés do português.

Essa obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa aos índios ocorreu também devido ao fato de a coroa ter percebido que este estava longe de ser o objetivo dos jesuítas. Ao refletir sobre esse objetivo, Barboza enfatiza que,

no século XVII, não há muitas discussões no que se refere à supremacia da língua portuguesa, pois esta não era um instrumento utilizado pelos jesuítas para instruir nem para converter os povos indígenas, uma vez que esse grupo religioso não tinha interesse em difundir o português, mas sim em normatizar a língua do colonizado para que assim pudesse persuadi-lo e convertê-lo para o cristianismo através do seu próprio sistema linguístico. Foi exatamente isso que aconteceu quando José de Anchieta esteve na América Portuguesa, pois seu objetivo maior não consistia em ensinar a

língua portuguesa, mas em converter ao cristianismo, uma vez que estava mais preocupado em acatar as determinações do papado do que em atender os anseios expansionistas de Portugal. (BARBOZA, 2010, p. 303)

Esse foi mais um motivo que apressou a coroa portuguesa em acelerar a introdução do português como língua oficial da colônia. Os religiosos tinham a finalidade de pregar a fé cristã e aumentar o número de fiéis obedecendo às ordens da igreja, deixando de lado, assim, as imposições de expansão territorial dos portugueses. Quando a coroa percebeu isso, tratou imediatamente de reagir para garantir a continuidade eficiente do processo de colonização.

Segundo Barboza (2010, p. 303), “foi por não seguir as orientações do Estado lusitano no que se refere à priorização dos seus interesses que a Companhia de Jesus deixou de ser responsável pela educação nas colônias”. Foi uma medida tomada pela coroa, visto que havia um desvio de interesses entre jesuítas e portugueses. Retirar da função de catequizador um grupo que já não executava as tarefas traçadas pelos colonizadores, ou melhor, desde o início preocupava-se com outras atribuições, já era de se esperar, pois o principal objetivo era fortalecer os poderes de Portugal. A Companhia de Jesus deveria entender que muitos outros interesses estavam por trás dessa iniciativa de cristianizar os índios.

E os índios – como em todo o processo – não tinham vez e, muito menos, direito de escolha. Foi assim que a língua portuguesa foi imposta no Brasil, mediante decreto lusófono, e iniciou-se um longo período de adaptação, já que um idioma desconhecido começa a criar raízes num novo território. Período esse de grandes dificuldades, pois substituir uma língua que fazia parte da realidade de cada um por uma totalmente desconhecida e descontextualizada é uma das formas mais severas e mecânicas de aprendizado, se é que se pode considerar isso de aprendizado.

O decreto do Marquês de Pombal também conhecido como a Lei do Diretório dos Índios tinha objetivos bem definidos, para que a troca da língua geral pela portuguesa não encontrasse grandes obstáculos que dificultassem os trâmites.

Quanto ao primeiro objetivo, a cristianização, ficaria sob a responsabilidade do “Prelado desta Diocese”, por se tratar de matéria “meramente espiritual”. Já com relação ao segundo objetivo, a “Civilidade dos Índios”, que ficaria sob a competência exclusiva dos Diretores, a primeira medida a ser tomada era o estabelecimento da obrigatoriedade do uso da “Língua do Príncipe”. (OLIVEIRA; SANTANA; PEREIRA; PAIXÃO, 2010, p. 53)

Eles queriam dar aos índios uma religião, visto que as crenças indígenas não eram consideradas religiosas na concepção dos portugueses, e uma língua que os civilizasse, pois era a única forma de se tornarem seres capazes de formar uma sociedade organizada. Todas essas ideias foram pressupostos, colocados pela coroa, que tinha um ponto de vista, e todas as colônias conquistadas deveriam acatar, como forma de padronizar um modelo europeu. A obrigatoriedade do uso da “Língua do Príncipe”, como se referem os autores, era a ação imediata para que essa civilização dos índios realmente ocorresse.

É bastante interessante o descrédito dado à língua geral pelos portugueses, quando estes decidiram impor o idioma lusófono. Até então, eles utilizavam-na normalmente, porém por pouco tempo, até a promulgação desse decreto. Após isso, começaram a apontar defeitos para menosprezar a língua geral e, conseqüentemente, enfraquecê-la para introduzir o português.

Baseando-se no texto do sexto parágrafo da Lei do Diretório dos Índios, Oliveira, Santana, Pereira e Paixão apresentam dois movimentos decorrentes da obrigatoriedade do uso da língua portuguesa.

O primeiro diz respeito ao conceito iluminista de “nação polida”, ou civilizada, na medida em que denuncia a vontade do legislador de colocar o reino de Portugal na condição de uma nação, tal como as “demais Nações polidas do mundo”. Desse modo, o Estado teria que se valer de uma Língua Nacional, a “Língua do Príncipe”, para se afirmar perante os outros – as demais nações e os “Povos conquistados” –, construindo assim uma identidade nacional. O segundo movimento refere-se ao obstáculo que teria de ser enfrentado para a imposição da língua portuguesa: a “língua geral”. Para o legislador, tratava-se de uma “invenção verdadeiramente abominável, e diabólica” dos jesuítas, para fazer com que os índios fossem privados da civilização e permanecessem rústicos e bárbaros. (OLIVEIRA; SANTANA; PEREIRA; PAIXÃO, 2010, p. 54)

Os autores expõem de forma clara a importância da construção de uma identidade nacional, que fosse o exemplo para os demais povos conquistados. Era uma forma de transmitir credibilidade, respeito e assegurar o conceito de “nação polida”, como os próprios autores referem-se, uma vez que isso passava uma bela imagem para outras nações, já acreditadas.

Outro movimento que eles mencionam é o fato da existência e do uso efetivo da língua geral na colônia. Isso foi uma dificuldade a ser superada pelos portugueses, porque,

independentemente de como era vista, ela era uma língua, falada e utilizada por um grupo de falantes que garantia a sua existência e vivacidade. Na concepção do Marquês de Pombal – o legislador –, a língua geral representava algo negativo e só prejudicava o desenvolvimento dos nativos, privando-os da civilização e tornando-os, cada vez mais, seres ignorantes. Essa era a justificativa dele para substituir a língua, o que, na verdade, não se aplica, visto que tudo não passava de mera estratégia da coroa portuguesa.

Ao dizer que ela era “abominável e diabólica”, o legislador expõe seus argumentos, através de termos pejorativos para convencer de que a melhor saída seria transplantar a língua, para começar o processo de finalização da colonização e garantir o êxito da coroa, que visava investir mais no campo de conquistas territoriais. Isso tudo prova o quão poderosa e influenciadora uma língua é, dentro de uma sociedade.

Refletindo sobre essa imposição, Barboza acrescenta:

nesse sentido, o período pombalino recorre à época de Camões para resgatar as raízes, construindo assim um passado glorioso e uma tradição para Portugal, que, de acordo com o discurso pombalino, levaria à recuperação da Nação Lusitana, que vivia um período difícil no setor econômico desde o terremoto de 1755, em Lisboa. Com essa política de imposição da língua portuguesa da Lei do Diretório de 1757, Sebastião José de Carvalho e Melo objetivava não só ensinar os índios a falar o português, mas também a reconhecer a importância da língua portuguesa, bem como formar cristãos úteis ao Estado português, à medida que passava a sua ideologia e suas crenças. (BARBOZA, 2010, p. 305)

A autora também menciona as dificuldades que assolavam o território lusitano e a necessidade de reverter esse quadro, a fim de recuperar o prestígio e a ascensão social. Além disso, Barboza dá uma importante contribuição para os estudos voltados à época, ao ressaltar a intenção dos colonizadores que não era somente de ensinar o novo idioma, mas também fazer os indígenas reconhecerem a relevância da língua portuguesa para uma sociedade, isto é, enaltecer e valorizar a língua, para que ela continuasse ocupando patamares altos dentro do meio em que era utilizada.

Barboza ainda cita a religião e a preocupação dos portugueses em pregar o cristianismo, com o objetivo de tornar os índios cidadãos úteis para Portugal. Percebe-se, com isso, o papel de destaque também da religião dentro de uma sociedade, visto que para ter a condição de indivíduo, era necessário falar bem uma língua, escolhida por uma classe

superior, como também ter um credo cristão. Esses dois elementos eram o cartão de visitas de um bom ser social, o que não mudou muito na contemporaneidade.

Para que isso acontecesse de fato, o Marquês de Pombal tratou de dizimar a língua geral, como confirma Barboza (2010). Ele utilizava a justificativa de que os índios e os demais falantes dessa língua deveriam adaptar-se ao português e, conseqüentemente, à sociedade portuguesa. Como, na época, a língua geral era a mais falada na “América Portuguesa” – nomenclatura usada pelos portugueses para designar os territórios americanos conquistados –, eles começaram justamente por ela, pois as outras seriam mais fáceis e, logo, perderiam espaço para o português, devido ao fraco poder que exerciam sobre a sociedade e ao pequeno número de falantes.

Além disso, os índios deveriam seguir costumes e comportamentos dos brancos, para que fossem homens de boa índole e civilizados.

Outras orientações foram estabelecidas para os Diretores, como meios de civilização. Assim, eles deveriam zelar pela manutenção dos privilégios dos índios que porventura ocupassem postos honoríficos, tais como os de Juízes Ordinários, Vereadores e Principais. Da mesma forma, tornava-se terminantemente proibida a alcunha de “negros” quando referida aos índios, como era costume, pois a vileza de tal nome poderia persuadir-lhes de que “a natureza os tinha destinado para escravos dos Brancos, como regularmente se imagina a respeito dos Pretos da Costa da África”. Por isso, os Diretores teriam a incumbência de tratar os índios “como se fossem Brancos”, introduzindo-lhes os mesmos “Apellidos, e Sobrenomes” das famílias de Portugal e aconselhando-os a construírem suas casas “à imitação dos Brancos; fazendo nelas diversos repartimentos, onde vivendo as Famílias com separação, possam guardar, como Racionaes, as Leis da honestidade, e policia”, e a vestirem-se com decência, à proporção de suas qualidades ou postos. (PORTUGAL apud OLIVEIRA; SANTANA; PEREIRA; PAIXÃO, 2010, p. 55-56)

Era preciso modelar os índios e torná-los cópias fiéis dos europeus, pois fazia parte do processo de colonização. Percebe-se, com isso, que muitos fatores estão ligados a esse transplante cultural, que não se resume somente à língua, pelo contrário, ela é um dos primeiros elementos a ser transplantado e, devido a sua enorme influência social, abre caminho para outras importações necessárias e fundamentais. Como os próprios autores afirmam, é um processo de introdução, independentemente de ser adequado ou não ao contexto social.

Eles ainda ressaltam a importância de não se referir aos índios utilizando o termo “negros”, o que era costume na época. Para os portugueses, isso carregava uma forte expressão negativa e comprometia o destino dos nativos a serem escravos de brancos, o que não deveria acontecer, de acordo com o decreto. Na prática, essas ideologias nem sempre se concretizaram, pois ficaram restritas somente ao papel, de onde nunca saíram.

O que se sabe é que os europeus tinham objetivos bem definidos e pretensões claras com a conquista de territórios, nada foi mera coincidência, porque existia um histórico de lutas, e aqueles que tinham condições estruturais e experiência no ramo das navegações destacavam-se dos demais, avançando e dominando cada vez mais territórios até então “desconhecidos”.

Portanto, pode-se perceber, através das breves informações apresentadas nesta seção, que a situação linguística inicial do Brasil não foi uma das melhores, uma vez que as imposições dominaram o cenário da época, e a falta de valorização e resgate culturais foi tamanha, a ponto de negar uma cultura já existente. Isso tudo revela a supremacia e a ambição portuguesa, que só pensava em progredir e alcançar conquistas ainda maiores. O que restou foi uma dura realidade: fala-se, até hoje, uma língua oficial importada dos portugueses, diante de tanta riqueza linguística que o Brasil possui.

1.3 A LÍNGUA PORTUGUESA COMO COMPONENTE CURRICULAR BRASILEIRO

Após o período de colonização, em 07 de setembro de 1822, o Brasil torna-se independente de Portugal e passa a ser uma nação com autonomia e leis próprias. Autonomia esta muito criticada por historiadores que discordam do termo independente, visto que, na concepção de muitos, o Brasil ainda não conquistou o merecido título, devido a vários fatores que não serão abordados, neste momento, por causa do objetivo desta seção.

Depois de todo o transplante cultural, incluindo a língua portuguesa, o país necessitava fazer algumas modificações estruturais dentro do sistema linguístico. Não era o caso de retirar a língua portuguesa, que já era idioma oficial da sociedade brasileira, pelo contrário, a necessidade era dar ao português características próprias dos brasileiros, para que atendesse de forma mais eficaz a uma realidade diferente da de Portugal.

Só depois da Independência é que surge uma geração bastante forte, sem preconceitos e temores, capaz de artistificar a matéria-prima que é linguagem corrente dos meios urbanos.

Portanto, ao lado da estratificação rural, constituiu-se nas cidades, nos centros cultos, um tipo de linguagem padrão das classes mais bem dotadas. É daí que vai nascer a literatura verdadeiramente brasileira. (SILVA NETO, 1977, p. 89)

Silva Neto contribui satisfatoriamente ao mencionar a presença de um grupo, após a independência, disposto a trabalhar a língua que era utilizada nos meios sociais da época, com o intuito de torná-la mais significativa para os seus usuários. Além disso, o autor enfatiza a criação de uma linguagem padrão brasileira, pois era uma forma de diminuir o uso de modelos europeus, de receitas prontas e importadas. É importante lembrar que, desde o início, essa língua falada por uma classe dominante, sempre ocupou posições de destaque, visto que era uma estratégia de colocar uma variedade em destaque, dentre as demais. Estratégia esta que é utilizada até os dias atuais, mesmo com o avanço dos estudos linguísticos.

Mesmo que esse não fosse o objetivo dos estudiosos brasileiros, seria muito difícil continuar utilizando uma língua da mesma maneira como é utilizada em Portugal. Depois de transplantada, ela ganha suporte para continuar existindo na sociedade em que vive, recebendo influências, a todo momento, de vários fatores linguísticos e extralinguísticos. É uma característica natural das línguas, para que não se tornem línguas “mortas”.

Esse foi um dos primeiros passos para se construir uma identidade nacional. Sobre o assunto, Silva Neto (1977, p. 89-90) diz que

aos poucos se perdera o complexo de colônia e se criava uma consciência nacional. Os espíritos ilustrados compreendiam já não ser necessária ou obrigatória a dependência ao lusismo, ao lusitanismo. Derramava-se a noção de que era possível ter personalidade, ter, enfim, caráter nacional.

Era possível, neste fim de mundo, constituir-se uma literatura própria, resultante de ambiente próprio. Ambiente natural e ambiente espiritual.

Isso tudo não é tão fácil, depois de passar por um longo e exaustivo processo de colonização. Mas o autor salienta a relevância de, aos poucos, perder essa consciência de dependência e construir um caráter nacional. Processo lento, porém muito importante para uma nação que está recomeçando, criando raízes próprias, ou seja, saindo do leite de uma outra pátria que a dominava. Isso aconteceu aos poucos, de forma gradativa, visto que seria

impossível desprender-se totalmente dos laços portugueses de uma única vez. Silva Neto ainda acrescenta:

esse foi, sem dúvida, o pensamento de José de Alencar. O grande estilista cearense, como veremos no seu lugar próprio, não pretendeu desprender-se da tradição portuguesa. O que ele quis fazer, e certamente o conseguiu com vantagem, foi, nesta América livre, uma obra de livre criação, arejada e nova, estreme do ranço da servil imitação dos clássicos portugueses. (SILVA NETO, 1977, p. 90)

O autor cita uma importante figura da literatura brasileira – José de Alencar – para enfatizar a relevância de adequação da língua portuguesa ao contexto brasileiro, de criar uma língua brasileira com traços e características próprias, que fugisse da simples cópia de modelos europeus. Percebe-se, com as colocações de Silva Neto, que Alencar não objetiva desconsiderar as origens do português, mas o contrário, com base nele, acrescentar traços típicos dos brasileiros.

Ainda sobre Alencar, Noll (2008, p. 129) diz que “José de Alencar, no posfácio da segunda edição de *Iracema*, de 1870, fez a projeção de um desenvolvimento particular fundamental do português brasileiro que, se, por um lado, não acarreta a transformação em uma nova língua, por outro, de fato, a implica”, ou seja, utilizando como base a obra *Iracema*, Alencar traduz a importância do crescimento do português brasileiro, que não é considerado um novo idioma, mas possui traços diferentes do português europeu.

Assim se consolida uma língua com o objetivo de denunciar aspectos peculiares dos brasileiros e de representar e atender as necessidades de uma sociedade.

Essa língua-padrão brasileira, a que já se chamou, depreciativamente, “língua dos doutores”, é que representa melhor as tradições de nossa gente. Decerto esse falar-padrão há de ser constantemente vivificado pela linguagem falada, e isso não é senão o destino das grandes línguas de cultura, como, por exemplo, o francês.

O português culto do Brasil não deve ser, de nenhum modo, vil pasticho, imitação servil do português culto dos antigos (clássicos) ou do português castigado dos atuais grandes escritores do imenso Portugal. Com Alencar, Machado de Assis e Euclides da Cunha – para só falar nos maiores – já temos apreciável tradição de português culto. (SILVA NETO, 1977, p. 90)

O autor enfatiza a importância de a língua representar as tradições de um povo, haja vista a sua grande dinamicidade. Isso reflete a criação de uma língua padrão brasileira com especificidades próprias, longe das imitações do português europeu, como ressalta Silva Neto. Era uma forma de demonstrar os primeiros resultados de um processo de independência, já que a língua foi um forte instrumento durante a colonização. Um primeiro e importante passo que traria consequências benéficas posteriormente, visto que não se pôde resgatar uma língua predominantemente nativa, como o tupi, por exemplo, e torná-la oficial.

Silva Neto cita também a contribuição de alguns autores brasileiros na construção dessa identidade nacional. Para ele, essas figuras representam o início da consolidação de um português culto no Brasil, pois eles foram, dentre outros, os responsáveis por essa iniciativa tão significativa para o país naquela época.

Essa luta por um português brasileiro foi intensa e representou um marco na história da língua portuguesa no Brasil. Segundo Noll (2008), essa preocupação em diferenciar o português brasileiro do europeu partiu do diplomata brasileiro Pedra Branca em 1826, que se deteve a uma descrição seguida de uma caracterização lexical.

Depois dessa iniciativa de Pedra Branca, começaram a surgir outras obras que tratam do assunto, como “O idioma do hodierno Portugal comparado com o do Brazil”, publicado em 1879 por Paranhos da Silva. Isso mostra que os autores interessados por essa temática foram surgindo aos poucos, de forma gradativa, a fim de atender uma necessidade da época, visto que, para que o projeto de construir um idioma com características nativas avançasse, era preciso o desenvolvimento de pesquisas e estudos na nova área.

Somente em 1835 surge a primeira gramática escolar da língua portuguesa com traços da identidade nacional. Foi o “Compendio da grammatica da lingua nacional” de Pereira Coruja. De acordo com Noll (2008, p. 25), “até hoje, é considerada a primeira obra desse tipo no Brasil”. Um avanço significativo, pois representa o início de uma fase importante na história do ensino de língua materna: a presença da identidade nacional também na escola, uma vez que o ambiente escolar é um meio social que também necessita dessas mudanças, ou melhor, é um dos que mais necessita devido à conscientização dos alunos sobre a relevância de se aprender um idioma mais próximo possível da realidade que os cerca.

Além desses fatores que forçaram a construção de um idioma mais próximo da realidade brasileira, Silva Neto ressalta:

os modelos supremos eram a Corte de Lisboa e a Universidade de Coimbra.

Se, então, se pecou em alguma coisa, foi na excessiva submissão literária e lingüística. Os puristas e os gramáticos exerceram uma fiscalização mais severa e temível que a da própria Inquisição... Condenar-se-ia tudo aquilo que não fosse rigorosamente cortado pelos figurinos da metrópole. Não se aceitavam as alterações, naturais e respeitáveis, que a língua assumira na América. (SILVA NETO, 1977, p. 65)

Esse ponto também merece destaque, já que a imposição portuguesa ultrapassava os limites de exploração, como se verificou durante todo o processo de colonização. Foram constatadas diversas revoltas e manifestações contra os abusos impostos pela Coroa e com a língua não foi diferente, visto que tudo deveria seguir os padrões da metrópole. Os portugueses não aceitavam as mudanças e as adaptações naturais da língua, quando esta entrava em contato com povos e culturas diferentes. Para eles, tudo isso não passava de meros empecilhos que só atrapalhavam o processo de colonização. Silva Neto (1977, p. 65) afirma que “essa tirania provocou, depois, já no Brasil independente, o exagero oposto de se ‘fabricar’ uma *língua brasileira*”, ou seja, essa tirania, como se refere o autor, foi uma das principais causadoras em despertar esse interesse em construir uma língua propriamente brasileira, com traços que a distinguem do português de Portugal.

Como é algo que acontece naturalmente, essa presença de características nacionais no português foi inevitável. Segundo Silva Neto (1977, p. 65), “indiferente, porém, às cavilações dos políticos e às congemações dos falsos eruditos, a difusão das escolas e da instrução foi aos poucos anulando a barafunda lingüística e unificando a linguagem brasileira”, algo tão natural que independe da vontade ou imposição de um grupo dominante. Essa é a maior característica de uma língua, causada pelo caráter mutável e variável de qualquer idioma que é utilizado por uma comunidade de falantes.

Diante de todos esses acontecimentos na história lingüística do Brasil, um termo não demorou a surgir e a necessitar de um maior aprofundamento para o desenvolvimento, tanto do português ensinado nas escolas, quanto no utilizado em todos os cantos do país, é o *brasileirismo*. Noll define-o da seguinte forma:

um *brasileirismo* se definiria como uma estrutura ou um desenvolvimento lingüístico que está em contraste com o padrão historicamente referencial do português europeu e deve ser associado ao português brasileiro ou uma parte do seu território lingüístico, seja quanto à origem, seja quanto ao uso. Diacronicamente, essa atribuição está sujeita a um processo em cujo

percurso ocorrem transposições. O que se define primeiramente como especificamente brasileiro, apresenta, às vezes, mais tarde, no vocabulário, somente uma dimensão etimológica. (NOLL, 2008, p. 42)

O autor deixa claro que esse é um termo que marca a presença de diferenças entre o português brasileiro e o europeu, como forma de reconhecer as particularidades encontradas no idioma e a capacidade que este tem de sofrer interferências de fatores linguísticos e extralinguísticos. Noll ainda enfatiza a importância da diacronia para os estudos de línguas, uma vez que ela preocupa-se com a evolução da língua ao longo do tempo e, por isso, não deve ser deixada de lado em hipótese alguma, quando se trata de pesquisas linguísticas. Esse ponto de vista diacrônico oferece subsídios para encontrar explicações para muitos fatos e acontecimentos da língua, como afirma Noll, que também destaca a ocorrência de transposições. Sobre o assunto, ele complementa da seguinte forma:

isso aconteceu, por exemplo, com a palavra *ananás*, que foi tomada de empréstimo, no século XVI, do tupi (DHPT: 1557) e é tida como brasileirismo naquela época, conforme sua origem e designação. Hoje, *ananás* é a denominação corrente dessa fruta no português europeu, enquanto no português brasileiro se usa de preferência, um outro tupinismo, a saber *abacaxi*. (NOLL, 2008, p. 42)

Há palavras que perdem a frequência de uso e são substituídas por outras. Esse processo é natural e faz parte das condições evolutivas das línguas. Como ressalta o autor, a palavra “ananás” foi um brasileirismo na época da colonização, devido a sua herança tupi, mas depois se tornou uma palavra utilizada no português europeu, sendo substituída por outra no Brasil que também representa um brasileirismo. Esse tipo de manifestação pode ocorrer entre as línguas e é esclarecida pelos estudos diacrônicos, por isso é tão importante a contribuição dessa área para o aprofundamento do conhecimento linguístico.

Ao tentar esclarecer ainda mais o que venha a ser brasileirismo, Fonseca, por sua vez, assim se reporta à questão:

a recusa e a aversão ao padrão português, no período de extremo nacionalismo, só ocorre, na verdade, na literatura, em alguns escritores românticos, mas em relação aos estudos gramaticais nada se altera. Permanece o padrão português. O desvio desse padrão era tachado, pejorativamente de “brasileirismo”. (FONSECA, 1997, p. 25)

Para ela, brasileirismo era tudo que fugia de um padrão imposto pelo português europeu. Uma forma pejorativa de destacar os desvios da língua não utilizados e nem reconhecidos pelas classes dominantes portuguesas. A autora ainda ressalta que nada é modificado nos estudos gramaticais, visto que o padrão português não se altera.

Assim, ficam visíveis as diferenças entre o português europeu e o português brasileiro. Apesar de serem o mesmo idioma e possuírem normas que os unifiquem, não existe uma determinação que os obrigue a serem totalmente iguais, pois isso nunca acontecerá, já que uma língua é um elemento social, utilizado para a comunicação. Pensar em língua dissociada de sociedade é um erro que não deve mais ser cometido, visto que essa é a condição primordial para que ela exista e continue “viva”.

Silva Neto assim se reporta à questão:

em resumo: a língua portuguesa é falada em Portugal e no Brasil. Tanto de um lado como de outro há diferença de lugar para lugar e de classe social para classe social. Temos, portanto, os falares do português de Portugal e os falares do português do Brasil.

Também o francês, por exemplo, é falado na França, na Bélgica e na Suíça. A ninguém ocorreu, ainda, considerar o francês belga e o francês suíço dialetos do francês da França.

O presente estado lingüístico do Brasil decorre, naturalmente, de estados anteriores. (SILVA NETO, 1977, p. 133)

O autor confirma todas as ideias citadas anteriormente, enfatizando o caráter social da língua, que muda e varia de acordo com as condições e os lugares em que é utilizada. Ele ainda aponta a importância de acontecimentos passados para se entender a atual realidade linguística brasileira, pois eles são fundamentais na compreensão de particularidades do português, que não ocorrem obrigatoriamente em outros idiomas, como no francês, exemplificado por Silva Neto. Ou seja, tudo isso depende da evolução da língua no decorrer do tempo, por isso que cada uma tem as suas especificidades e características próprias.

Diante de toda essa necessidade de construção de um idioma próprio, que atenda os anseios nacionais, o português tornou-se uma disciplina escolar no Brasil, visto que é a língua materna do país, falada e respeitada pela maioria da população. De acordo com Bunzen (2011), foi através de uma decisão no parlamento, depois da independência, que a língua passou a ser ensinada pautada na língua nacional, como forma de se desprender um pouco dos

modelos impostos pelo antigo colonizador. Essa língua nacional passa a fazer parte das aulas de Gramática Nacional somente em 1838, segundo Pfromm Neto et al. (1974).

Esse acontecimento já é considerado um avanço, mas Fonseca chama a atenção para um ponto bastante pertinente:

reconhece-se um avanço nas letras, mas permanece a “ideologia de colonialismo”. São apontados como exemplo disso uma série de preceitos com os quais se pretendia construir os suportes científicos da denominação e da exploração, tais como a suposta superioridade racial – os europeus eram superiores, os daqui preguiçosos, inaptos às atividades superiores. Os brancos estavam destinados a governar, enquanto os indígenas eram imprestáveis e os negros eram destinados ao trabalho físico. (FONSECA, 1997, p. 23)

Como a língua é um veículo social, conseqüentemente, as questões sociais interferem no seu percurso evolutivo. É fundamental reconhecer que um primeiro e importante passo foi dado na construção de uma identidade nacional e na incorporação de uma língua nacional como componente curricular, mas não se deve desconsiderar as dificuldades pelas quais o Brasil passava, mesmo depois da independência, como aponta a autora. Ela faz isso para mostrar que foi um processo complicado, difícil e não tão simples como muitos podem considerá-lo.

Nesse início, como afirma Bunzen (2011, p. 893), “a língua portuguesa era analisada nas disciplinas Gramática Geral e/ou Gramática Filosófica, as quais priorizavam comparações entre o vernáculo e o latim, no primeiro ano do curso secundário”. Logo depois, o ensino do vernáculo passa por uma ampliação com a criação de duas disciplinas escolares no Colégio Pedro II: Leitura e Recitação de Português e Exercícios Ortográficos. De acordo com Fonseca (1997, p. 23), esse colégio “é exemplo vivo do ensino *aristocrático e enciclopédico*, destinado a preparar as elites e não o povo”, ou seja, era uma contribuição antidemocrática que privilegiava as classes dominantes, atribuindo-lhes mais poder.

Bunzen explica essas duas disciplinas da seguinte forma:

a primeira disciplina mostra-nos que os textos em língua estrangeira passam a dar espaço para os autores portugueses e brasileiros, enquanto a segunda define a ortografia como objeto de ensino em um período em que ainda não existiam acordos ortográficos para regulamentar sobre as formas de grafar as palavras. (BUNZEN, 2011, p. 894)

Percebe-se uma intenção de aproximar o ensino de língua portuguesa à realidade brasileira, sem desvalorizar as raízes portuguesas, tão importantes para a utilização de uma língua importada. Colocação muito importante do autor, visto que, por mais que se tente desprender-se dos modelos europeus, a base não será modificada, pois ela representa a forte estrutura do idioma, que não é fácil e simples de ser construída. Afinal, a língua em questão é a mesma, com diferenças e particularidades naturais, surgidas e incorporadas a partir de um meio social que a utiliza. O autor ainda cita a presença de um ensino ortográfico, mesmo diante da inexistência de acordos firmados entre países que falam o português.

Mais tarde, essas disciplinas foram agrupadas e receberam o nome de Português, começando pelo primeiro ano (BUNZEN, 2011). De acordo com Pfromm Neto et al. (1974), alguns avanços foram notados no ensino de língua materna devido a sua inserção nos exames preparatórios e à criação do cargo de professor de Português. Isso tudo demonstra a importância de uma língua dentro de uma sociedade, já que ela é a principal responsável pelo aprendizado da leitura e da escrita. Vale ressaltar que as outras disciplinas também devem preocupar-se com o dueto ler/escrever, pois é necessário para qualquer área do conhecimento, é a base para compreender os fenômenos que cercam o ser humano.

E todo esse crescimento do ensino da língua portuguesa no Brasil só aumentou com o passar do tempo.

No início da década de 80 do século XIX, por exemplo, a disciplina, antes ameaçada de redução, passara a fazer parte da grade curricular das *cinco séries* iniciais do ensino secundário, com um aumento considerável no ensino da escrita. O ensino propedêutico também impulsionou um maior crescimento da disciplina no fim do Império, uma vez que os exames passaram a exigir cada vez mais conhecimentos escolares específicos sobre o vernáculo. O exame de Português, por exemplo, passou a anteceder ao das outras disciplinas escolares. (BUNZEN, 2011, p. 895)

A disciplina começa a chegar nas outras séries do ensino secundário e a ser mais exigida nos exames, representando uma expansão e um aumento no ensino da escrita como confirma o autor. Desde o início, nota-se uma valorização dada pelas entidades relacionadas ao ensino ao português, um reconhecimento mais do que justo, pois, além de ser um componente curricular, a língua portuguesa é um veículo de comunicação social. Bunzen (2011) diz que o exame de Português passou a anteceder ao das outras disciplinas, o que comprova uma maior preocupação das instituições responsáveis. Isso não menospreza as

outras áreas do conhecimento, que também possuem uma importância, mas é uma forma de intensificar o mínimo exigido (ler/escrever), para conquistar avanços maiores e posteriores.

Segundo Bunzen (2011), somente em 1931, a disciplina recebe o nome de Português em cada série do secundário, com objetivos e conteúdos normatizados pelas instruções metodológicas de cada disciplina da nova regulamentação. É um momento que marca mais um avanço da língua portuguesa como componente curricular brasileiro. O objetivo geral da disciplina, conforme a nova regulamentação, é “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhes o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária” (BRASIL, 1931 apud ZILBERMAN, 1996, p. 23-24).

Desde essa época, já se percebia uma supervalorização de gêneros textuais clássicos, pois eram exemplos de textos que ajudavam a atingir os objetivos delimitados pela nova regulamentação, como afirma Bunzen.

Para atingir tais objetivos, a disciplina de Português deveria trabalhar a leitura de textos literários, pois eles “disciplinam a inteligência” e ajudam/previnem os alunos das possíveis dificuldades de redação. Os textos eram “cuidadosamente escolhidos” para que os alunos realizassem atividades com o vocabulário, ortografia e fatos gramaticais, partindo das “observações feitas pelos alunos”. (BUNZEN, 2011, p. 896)

Independentemente da realidade social de cada aluno, essa era a proposta do ensino de língua materna na época. Pouco importava o significado que esses textos teriam na vida do aluno, o que se sabe é que eles eram considerados os modelos do bom uso da língua, pois traziam linguagem rebuscada e sofisticada que atendia ao padrão normativo. Como diz o autor, eles disciplinam a inteligência e ajudam a solucionar possíveis dificuldades em produção textual.

Por isso, é tão importante conhecer fatos linguísticos passados para entender o atual sistema de ensino brasileiro. Essa ideia de ensino contextualizado surge devido a uma prática muito antiga, que começou no início do ensino de língua portuguesa no Brasil, como se nota na citação de Bunzen.

Para cada nova proposta de ensino, era preciso reformular os livros didáticos, a fim de atender às exigências curriculares atualizadas. Vale lembrar que os livros didáticos

surgiram no século XIX, como complemento bíblico (DIAS, 2010) e, até hoje, representam um suporte muito utilizado nas aulas de língua. Segundo Bunzen (2011, p. 897), “as pesquisas sobre livro didático de Português indicam que, a cada novo programa e reforma de ensino, os autores e editores procuravam atender às alterações e sugestões de conteúdos e metodologias”. Foi a única forma encontrada para que o livro didático acompanhasse as evoluções do sistema, principalmente de língua, que muda frequentemente.

Com o passar do tempo, surgem novas experiências, e o ensino de língua portuguesa começa a ganhar objetos fixos, ocasionando uma maior organização do sistema. Bunzen conclui que

recomendava-se, então, a leitura de escritores nacionais e estrangeiros (Cervantes, Goethe, Gil Vicente, Dante, etc.) e temas específicos para cada série. *A família, a escola e a terra natal*, por exemplo, são temas que devem ser tratados na 1ª série ginasial, enquanto que *a paisagem* e *a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil* são temáticas da 2ª série. Essa questão é de extrema importância para percepção de fabricação da disciplina, pois entram em jogo os “temas” possíveis de serem abordados no trabalho com língua materna. (BUNZEN, 2011, p. 898)

É o registro de mais um avanço no ensino do português em 1942, pois relaciona temas de forte abrangência social com a literatura e a gramática. Se realmente foi aplicado à prática na época – dado complicado de ser obtido –, pode-se dizer que, realmente, o ensino caminha para a contextualização, para um aprendizado significativo que faz parte da vida social de cada indivíduo.

Ainda sobre o assunto, Bunzen (2011) apresenta as características de uma nova reformulação no ensino em 1951. Nessa programação, as aulas deveriam ter interpretação de textos, exercícios orais, questões de gramática, vocabulário e produção textual. Percebe-se, nessa época, um reconhecimento das atividades orais como importantes para o processo, visto que elas desenvolvem outras competências do aluno, ocasionando assim, um desprendimento dos textos escritos, que tendem a ocupar uma maior parcela da aula de língua portuguesa.

No geral,

percebe-se que o Programa de Português de 1951 priorizava exercícios práticos de gramática e textos literários, atendendo a dois objetivos: “a habilitação do aluno para falar e escrever corretamente” e “a missão do

professor de despertar no aluno o amor pela língua pátria e o gosto literário”. (BUNZEN, 2011, p. 898-899)

Depois de algumas reformulações, esse era o objetivo da disciplina Português na década de 1950. O professor tinha um duplo papel que era ensinar e despertar no aluno o gosto pela língua, uma tarefa não tão fácil, pois nem sempre os caminhos encontrados para despertar esse interesse eram de sucesso, por causa de vários fatores, como por exemplo, falta de empenho por parte dos discentes, salas de aula muito cheias, grande diversidade de realidade social, dentre outros.

Através dessa afirmação de Bunzen, verifica-se o quão antiga é a preocupação dos educadores em tornar o ensino mais prazeroso e significativo para quem aprende e o quanto é difícil alcançar esse objetivo, pois, até hoje, ainda se discute essa questão em encontros de professores e dentro das escolas. Com isso, percebe-se que é necessário continuar investindo na área, a fim de que haja uma maior sensibilização de todos que fazem parte do processo educacional, começando pela parceria família/escola.

Ainda nessa década, surge um importante aliado do professor de língua materna, o dicionário, com características e particularidades do português brasileiro.

Os primeiros dicionários “completos” do português brasileiro só apareceram por volta de 1950. Pertencem a esse período, entre outros, o *Dicionário básico do português do Brasil* (1949), de Antenor Nascentes, preparado inicialmente para servir de minuta do futuro Dicionário da Academia Brasileira de Letras (que nunca chegou a ser publicado), e o *Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*, que teve várias edições e que, a partir da 11ª, de 1972, passou a contar com a supervisão de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Autor de duas edições do *Novo dicionário da língua portuguesa* (1975 e 1986), Aurélio Buarque de Holanda tornou-se tão célebre como dicionarista que seu prenome passou a ser sinônimo de “dicionário” (procure no “aurélio” ou procure num “aurélio”). (ILARI; BASSO, 2006, p. 204)

Assim como os livros didáticos, os dicionários ocupam sua parcela de importância e são fontes relevantes de pesquisa dentro da educação básica. Se utilizados com objetivos bem definidos, voltados para a contextualização, eles desempenham um papel fundamental no ensino de língua portuguesa e, por isso, não se poderia deixar de registrar o surgimento deles por volta da década de 1950, uma vez que estão diretamente ligados ao processo. Vale lembrar que essa data diz respeito à origem de dicionários completos do português brasileiro,

como afirmam os autores. Ilari e Basso enfatizam também a contribuição satisfatória de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, que se tornou sinônimo de dicionário e é muito requisitado na atualidade.

Na década de 1960, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sob número 4.024/61. Ela teve o papel de organizar o sistema de ensino, ao mesmo tempo que deu abertura para a construção curricular a diferentes esferas da educação, diferentemente do que havia acontecido até o momento. A disciplina Português tornou-se obrigatória para todas as séries do ginásio e do colegial.

Baseando-se nas reflexões do livro *Português no Ginásio* (1965), de Raul Moreira Léllis, Bunzen (2011) apresenta três eixos no ensino de língua portuguesa: expressão oral, expressão escrita e gramática expositiva. Nota-se, com isso, uma maior organização da disciplina provocada pela nova lei, contemplando três importantes esferas da língua, com o objetivo de tornar o aprendizado cada vez mais próximo da realidade dos alunos, contextualizado.

Valorização da oralidade na construção e na leitura de textos, liberdade de expressão através da produção de textos escritos e ensino de gramática a partir de textos e de exemplos concretos são as finalidades da disciplina Português nesse período, que não dependem somente do professor, visto que é necessário fornecer subsídios para a concretização dessas teorias na prática, ou seja, de nada adianta conhecer esses objetivos se não souber aplicá-los em sala de aula. Por isso, é tão importante, neste momento, uma devida capacitação (curso que esclareça as finalidades da disciplina com atividades práticas) de todos os profissionais da educação, principalmente, os da área de língua materna.

Essa necessidade de entender e, conseqüentemente, de saber explicar e de utilizar as diferentes expressões da língua é um dos motivos que torna a Linguística uma ciência, pois ela possui um objeto de estudo definido e, para comprovar as informações, baseia-se em observações e métodos que fundamentam as conclusões sobre a linguagem humana.

O estatuto científico da lingüística deve-se, portanto, à observância de certos requisitos que caracterizam as ciências de um modo geral. Em primeiro lugar, a lingüística tem um objeto de estudo próprio: a capacidade da linguagem, que é observada a partir dos enunciados falados e escritos. Esses enunciados são investigados e descritos à luz de princípios teóricos e de acordo com uma terminologia específica e apropriada. A universalidade desses princípios teóricos é testada através de enunciados em várias línguas.

Em segundo lugar, a lingüística tende a ser empírica, e não especulativa ou intuitiva, ou seja, tende a basear suas descobertas em métodos rígidos de observação. Ou seja, a maioria dos modelos lingüísticos contemporâneos trabalha com dados publicamente verificáveis por meio de observações e experiências. (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2008, p. 20)

Com isso, pode-se entender por que o estudo científico da linguagem conseguiu desenvolver-se e chegar aos dias atuais, explicando as grandes variações que toda língua possui. Para ser reconhecida como tal, a Linguística procurou enquadrar-se nos requisitos básicos que qualquer ciência possui como princípios teóricos, por exemplo, além de observações e comprovações, como afirmam os autores, isto é, as descobertas feitas pela Linguística não são deduções, mas confirmações científicas, analisadas e estudadas com uma finalidade específica.

Sabe-se que, ao falar sobre o início da Linguística, não se pode deixar de mencionar o precursor dessa ciência, Ferdinand de Saussure, com o *Curso de Linguística Geral* publicado em 1916. Nele, o autor traz a língua como objeto central da Linguística, além de ideias sobre a linguagem e as dicotomias que fundamentam os postulados teóricos presentes no livro. Foi uma obra póstuma, e isso justifica a edição feita por outros autores após a sua morte.

Para confirmar ainda mais a teoria de que a Linguística é uma ciência, Koch (2005, p. 125-126) diz que:

a lingüística precisou se despir de tudo o que não fosse estritamente lingüístico, para poder provar que era uma ciência. Então, foi a época do início do estruturalismo, quando a lingüística tinha que provar que tinha objeto próprio, metodologia própria, terminologia própria, foi preciso depurá-la do que não fosse essencialmente lingüístico e passou-se a estudar só a estrutura, só o sistema etc.

A autora enfatiza a grande dificuldade de uma ciência ser considerada como tal, tendo que mostrar suas finalidades e objetivos num campo delimitado de estudo. Com a Linguística não foi diferente, pois, para conseguir firmar-se como ciência, foi necessário percorrer um caminho árduo até ser aceita por estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento, mostrando seu objeto de estudo e os resultados comprovados através de observações, utilizando recursos metodológicos apropriados, resultados estes, que são considerados como aprendizagem de novos conhecimentos.

É fundamental saber que, ainda nessa década, a Linguística torna-se disciplina nos cursos superiores, devido à grande necessidade e carência de pesquisas relacionadas à área da linguagem. Era preciso levar todas essas reflexões para a academia, a fim de que os futuros profissionais da educação compreendessem melhor os fenômenos pelos quais uma língua é capaz de passar, bem como suas implicações no ensino.

De acordo com Noll, esse início foi marcado pela criação de várias obras.

Com o *Atlas prévio dos falares baianos* (APFB, Rossi, 1963), publicou-se o primeiro atlas lingüístico regional brasileiro. Seguiram-se o *Atlas lingüístico da Paraíba* (ALP, Silva de Aragão, 1984), o *Atlas lingüístico de Sergipe* (ALS I, Silveira Ferreira et al., 1987; ALS II, Cardoso, 2002), o *Esboço de um atlas lingüístico de Minas Gerais* (EALMG, Ribeiro et al., 1988), o *Atlas lingüístico do Paraná* (ALPar, Andrade Aguilera, 1994), o *Atlas lingüístico-etnográfico da região Sul do Brasil* (ALERS, Koch/Klassmann/Altenhofen, 2002) e, por fim, em CD-ROM, o *Atlas lingüístico sonoro do Pará* (ALiSPA, Razky, 2004). (NOLL, 2008, p. 26)

O autor deixa claro que esses atlas foram os primeiros, visto que, depois, muitos outros foram produzidos. Eles serviram de suporte para os estudiosos da linguagem nesse início, pois representaram um avanço para os estudos da época.

Na década seguinte, surge uma nova LDB, 5.692/71, dando continuidade à 4.024/61 e fazendo algumas reformulações.

Para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico sustentado pelo regime militar desde 1964, criaram-se algumas medidas para reformulação do ensino primário e secundário. Por meio da lei n. 5.692, de 1971, o Governo Militar suspende a inspiração liberalista de 1961 e, baseando-se em uma tendência tecnicista, voltada para o mundo do trabalho e para o combate ao analfabetismo, amplia a obrigatoriedade escolar para oito anos: o chamado 1º grau obrigatório e gratuito. Entre a ruptura e a continuidade com a Lei 4.024/61, os estabelecimentos de ensino passam a ser responsáveis pelo número de aulas semanais e a construir grades curriculares com um núcleo comum, global, com as peculiaridades locais, sempre visando à qualificação/formação para o trabalho desde a 5ª série. (BUNZEN, 2011, p. 900)

Com essas modificações na LDB, a disciplina Português também sofreu alterações, pois os professores deveriam priorizar, ainda mais, a comunicação e a expressão, como forma de contribuir para a formação de um perfil tecnicista dos educandos. Apesar de ter sido

reformulada em um período de regime militar, a lei ainda é flexível na criação das propostas pedagógicas que estavam a cargo das escolas, respaldadas pelos estados e municípios.

Como a disciplina Português assume um caráter instrumental nesse período (BUNZEN, 2011), voltado ao desenvolvimento da expressão oral e à integração com outros componentes de áreas diferentes, ela recebe outras nomenclaturas: Comunicação e Expressão (1º grau menor) e Comunicação em Língua Portuguesa (1º grau maior). Percebe-se, com isso, uma valorização maior do ensino da língua materna como forma de comunicação social humana, desprendendo-se da ideia de que língua é única e puramente gramática normativa, de que ela é somente um conjunto de normas que devem ser seguidas rigorosamente.

Além disso, é importante ressaltar que, depois do reconhecimento da Linguística como ciência e da sua chegada aos meios acadêmicos, os estudos escolares de língua portuguesa começam a levar em consideração o texto, como ponto de partida para o trabalho em sala de aula. Um grande avanço, pois o professor começa a perceber o quão importante é um texto (verbal ou não verbal) para toda e qualquer análise linguística, ao invés de utilizar somente frases soltas e descontextualizadas.

Vale lembrar que dificuldades sempre existiram, quando se trata do processo de ensino, pois, como se sabe, até os dias atuais, teoria e prática, na maioria das vezes, nem sempre coadunam. Ao mencionar o exame vestibular, Fonseca assim se refere à questão:

sabe-se que o exame vestibular, desde os fins dos anos 60, tem determinado todo o ensino de 1º e 2º graus. Ensina-se sujeito e predicado a uma criança de 8 anos por causa do vestibular; cria-se o ensino de redação, desvinculado do ensino de língua, por causa do vestibular; desrespeitam-se todas as descobertas da psicologia infantil, por causa do vestibular; vêm-se verdadeiras aberrações, tudo em nome do vestibular. (FONSECA, 1997, p. 33)

Sabe-se que os problemas não se resumem somente a isso, mas a autora toca num ponto bastante pertinente, visto que as leis que determinam esse ensino no Brasil, muitas vezes não saem do papel. Na escola, o que se verifica é a mera transmissão de conhecimentos, ocasionando a criação de alunos reprodutores de informação, ao invés de produtores. E isso não foi diferente quando tudo começou, já que as dificuldades eram bem maiores.

Depois da Lei 5.692/71, uma nova versão da LDB é criada: 9.394/96. Essa é a que permanece até os dias atuais e traz discussões mais recentes sobre o ensino. Mesmo assim, ela

já apresenta certa necessidade de atualização, a fim de atender às exigências sociais. De acordo com Oliveira (2009), essa LDB revogou as leis educacionais anteriores, mas a quantidade de alterações como emendas e “emenda da emenda” é expressiva, o que justifica a tal necessidade, além de outras alterações por motivos econômicos do país e pela necessidade de adaptação ao direito educacional. Para o autor, “a LDB do ensino brasileiro merece uma reforma ampla para adequar-se às novas exigências históricas” (OLIVEIRA, 2009, p. 274).

Apesar disso, não se deve desconsiderar o avanço da LDB de 1971 para a de 1996, como gestão democrática do ensino público e autonomia administrativa e pedagógica das unidades escolares, um núcleo comum e uma parte diversificada para o currículo, com o intuito de atender as necessidades e as realidades locais, aumento da carga horária anual na educação básica, dentre outras mudanças positivas. O fundamental é que, a cada nova reformulação da LDB, existe uma tendência de melhoria, uma vez que a sociedade avança, e as leis têm que acompanhar tais modificações.

Além dessas três versões da LDB, outro documento muito importante foi criado em 1997: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Com o objetivo de “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 05) e, com isso, “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 05), os PCN foram criados. É uma maneira de contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem para a construção do conhecimento e do desenvolvimento do cidadão.

Os PCN de Língua Portuguesa do 3º e do 4º ciclos do Ensino Fundamental, mais especificamente, deixam claro que

o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19)

Percebe-se que os PCN estão envolvidos com a atividade de interação social, em que cidadãos assumem a posição de sujeitos ativos e participantes do processo. Através da linguagem, o homem tem acesso à vida em sociedade, numa construção constante de conhecimento, produzindo cultura, e a escola pode ser um ambiente que promova, ou seja, dê incentivos para tal produção. Dessa forma, o processo comunicativo atinge seus reais objetivos. Portanto, é visível a importância dos PCN para nortear o ensino da língua portuguesa no Brasil, tendo em vista todas as suas contribuições no campo da comunicação, ao ressaltar o poder da língua e da linguagem para o desenvolvimento do cidadão enquanto sujeito. É importante destacar que os PCN, assim como todo documento oficial, nem sempre atendem a realidade de todos os cidadãos, uma vez que muitos fatores influenciam e tornam a sociedade diversificada com necessidades particulares, principalmente dentro das escolas que possuem públicos cada vez mais heterogêneos.

Diante de tudo o que foi exposto, é possível compreender muitas questões que norteiam o ensino da língua portuguesa no Brasil. Através da história, alguns fatos são esclarecidos, por isso ela é tão importante para o desenvolvimento de estudos de qualquer área, principalmente, a da linguagem. Língua é evolução, mudança e variação, portanto são imprescindíveis reflexões acerca do passado para entender o presente.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, DE LINGUAGEM E DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

São muitas as questões levantadas, quando o assunto é o ensino da língua portuguesa como língua materna. Ensinar é uma arte, levando-se em consideração o sentido de arte como a capacidade que o ser humano possui, através dela, de expressar a realidade em diferentes situações, como já fora mencionado nas considerações introdutórias, isto é, ensinar é uma prática que vai além das teorias, por mais que estas sirvam de base. A prática do ensino não é padronizada, visto que, independente de planejamento prévio, ela guarda surpresas que fazem parte do processo, e o professor deve estar preparado para tais, a fim de saber lidar com esses acontecimentos inesperados e, no ensino de língua, não seria diferente.

O grande desafio do professor de língua materna, em pleno século XXI, ainda é compreender que, antes de ser um componente curricular, o português é uma língua, falada por pessoas com e sem instrução. Para falar esse idioma, uma pessoa não precisa frequentar uma escola, afinal ela já chega utilizando-o nos seus círculos comunicativos. Geraldi traz uma passagem interessante sobre o assunto.

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apresentação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. (GERALDI, 2013, p. 04-05)

É inaceitável, chega a ser um erro grosseiro, discutir o ensino da língua portuguesa sem considerar as contribuições dos estudos da linguagem. Como o próprio autor ressalta, ela é condição *sine qua non* para o desenvolvimento dos seres humanos, enquanto sujeitos ativos na sociedade. Ela é ferramenta essencial para expor opiniões, pensamentos e tecer críticas, ou seja, agir. Por isso, é preciso ensinar a língua portuguesa levando em consideração a linguagem, uma vez que ela norteia a prática e ajuda os professores a desenvolver atividades que valorizam a língua, enquanto elemento fundamental da comunicação humana.

Esse é o primeiro pressuposto que servirá de base para o desenvolvimento de todo o capítulo, já que ele abordará as concepções de língua, de linguagem e de ensino de língua materna. É necessário apresentar, dentro dessas concepções, algumas reflexões de autores e estudiosos da área, com o objetivo de levantar mais discussões e abrir um leque para outras contribuições posteriores, afinal nenhum trabalho desta natureza encerra-se unicamente nele.

Escolhido o foco do ensino de língua, o próximo passo é colocar em prática tudo o que foi assimilado através de leituras sobre o assunto. Essa delimitação de um foco representa uma tranquilidade que é alcançada pela escolha de um objeto de ensino, a língua – de forma mais restrita – ou a linguagem – de forma mais ampla (GERALDI, 2013). Sobre essa tranquilidade, ainda pondera Geraldi:

no entanto, iluminar nossa compreensão do ensino de língua portuguesa e construir, a partir daí, alternativas possíveis de ação na escola que temos (sem esquecer a escola que queremos), tomando como foco a própria linguagem e pensando que desta forma afastamos todos os riscos, é uma ilusão. (GERALDI, 2013, p. 03-04)

O autor afirma a existência de riscos, mesmo delimitando um objeto de estudo. Segundo ele, essa não é a garantia de um sucesso contínuo e vitalício – algo difícil de acontecer, quando se trata de ensino –, pois, a todo o momento, ocorrem mudanças, alterações, com o intuito de acompanhar as evoluções da língua e, conseqüentemente, da sociedade que a utiliza.

Depois dessa breve introdução do capítulo, algo não pode ser negado: o ensino de língua perpassa os estudos da linguagem. É fundamental reconhecer essa característica do ensino, com a finalidade de torná-lo contextualizado e importante para quem aprende, satisfazendo assim, os mínimos patamares designados pelo sistema educacional, bem como os objetivos dos professores.

2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM

Nesta parte do capítulo, faz-se necessário compreender as características que particularizam língua e linguagem e a relação estabelecida entre ambas, que é de muita proximidade, apesar de possuírem especificidades bastante claras. Com o passar do tempo,

através de pesquisas e estudos desenvolvidos na área, percebeu-se a grande extensão de sentido que a língua possui, sua funcionalidade que não está somente ligada à transmissão de informações e, sim, a uma ampla atividade cognitiva, em que os indivíduos podem desenvolver-se intelectualmente e profissionalmente buscando uma interação social. De acordo Saussure (2003, p. 17), “a língua é um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. O autor confirma a relação da língua com os fatores sociais, dando-lhe a sua merecida importância e caracterizando-a como essencial para a realização da comunicação, uma vez que ela deve ser adotada pelos indivíduos no processo comunicativo.

A linguagem, por sua vez, possui um conceito mais amplo que a língua, porque ela é o conjunto de símbolos que são produzidos na mente humana necessários para expor ideias, pensamentos e sentimentos diante da sociedade. Conforme Sapir (1929, p. 8 apud LYONS, 1981, p. 3) afirma, “a linguagem é um método puramente humano e não instintivo de se comunicarem idéias, emoções e desejos por meio de símbolos voluntariamente produzidos”. Segundo ele, a linguagem é expressada de forma natural, sem nenhum esforço, isto é, uma característica que faz parte do ser humano.

Língua e linguagem possuem diferenças, mas estão intrinsecamente ligadas, visto que a língua está contida num conjunto mais amplo, o da linguagem, a fim de atingir um único objetivo: a comunicação. Bakhtin, ao citar Saussure, enfatiza ainda mais essas particularidades.

Tomada como um todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; participando de diversos domínios, tanto do físico, quanto do fisiológico e do psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, porque não se sabe como isolar sua unidade.

A língua, ao contrário, é um todo em si mesma e um princípio de classificação. A partir do momento em que lhe atribuímos o maior destaque entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE apud BAKHTIN, 1997, p. 86)

É preciso reconhecer, de acordo com Saussure, a relevância da língua como sistema de formas, a fim de entender os fenômenos da linguagem. A língua varia, isso é fato, mas o autor parte dela como estrutura, uma vez que essa concepção ajuda a responder vários questionamentos acerca das mudanças e variações da língua. Para ele, essas formas são

autônomas e, por isso, Bakhtin (1997) nomeia-as de auto-regulamentadas. Saussure ainda afirma que a linguagem é um todo (multiforme e heteróclita), ou seja, ela não possui uma, mas muitas formas, formas variadas, que não seguem nenhum padrão pré-estabelecido. Com isso, o autor atribui à linguagem uma ideia de amplitude se comparada à língua, que é um todo em si mesma. Vale ressaltar que Bakhtin, com essas reflexões, critica Saussure, por apresentar algumas ideias que não coadunam com a linha de pensamento *saussureana*, o que é construtivo para o trabalho, justificando assim, a utilização dos pressupostos teóricos dos dois autores.

Quando Saussure menciona a atribuição de um maior destaque à língua dentre os fatos da linguagem, ele reforça a ideia de que a língua é uma das várias formas de manifestação da linguagem, de que ela está contida num conjunto maior, o conjunto da linguagem. Isso se comprova pelo simples fato de existirem outras maneiras eficazes de comunicação, que não utilizam propriamente uma língua, um idioma.

Como já foi mencionado, a língua é social, visto que ela só existe por causa de uma sociedade e em função dela. Para que a linguagem também tenha esse viés (algo que é comum e natural), é preciso que esta esteja sendo utilizada num contexto, bem como compreendida pelos interlocutores. Sobre o assunto, Bakhtin faz a seguinte comparação:

assim como, para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. (BAKHTIN, 1997, p. 70)

Caso contrário, é difícil perceber o caráter social da linguagem. O autor expõe de forma clara a condição necessária para que a linguagem seja social. Ela depende de um contexto de interação, uma situação em que emissor e receptor tenham objetivos definidos e comuns, isto é, estejam ligados por uma comunidade linguística, à qual se refere Bakhtin. Essa troca só acontece nessa realidade, visto que algo diferente já prejudicaria o processo e comprometeria o objetivo da comunicação.

Segundo Bakhtin (1997), é somente nessa situação que essa reciprocidade linguística acontece, dando assim um valor social à linguagem. Em outra situação ocasional, isso não ocorre, mesmo que haja comunhão de espírito, ou seja, mesmo que ocorra alguma relação harmônica, em que alguns elementos do processo entrem em sintonia.

Portanto, *a unicidade do meio social e a do contexto social imediato* são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala. (BAKHTIN, 1997, p. 70-71)

Ele enfatiza a ideia do meio social atrelado ao contexto como fator imprescindível para que o processo ocorra sem prejuízos. Língua e sociedade estão longe de serem dissociadas, uma vez que essa união é indispensável para a construção de um fato da linguagem, como afirma Bakhtin. O simples fato de colocar dois seres, que não estão ligados por um contexto, num meio natural, não garante a produção da comunicação, pois, para que isso ocorra, é preciso que seja significativo para os envolvidos no processo.

É perceptível a relevância dessas reflexões para os estudos linguísticos, visto que são contribuições para o avanço de pesquisas na área, já que discutir língua e linguagem é retomar os principais assuntos contemplados pelos linguistas, por isso é primordial para entender o papel que ambas ocupam dentro do contexto educacional, mais precisamente do ensino de língua materna.

Sabe-se que essa influência não é simples, ou seja, não está timidamente presente no processo, visto que a disciplina em questão aborda um elemento vivo da comunicação social, que só é estudado e analisado por causa dessa característica e em função dela. Não faz sentido aperfeiçoar algo que nada representa, que não tem valor significativo, isso é uma mera abstração, que não deve ser considerada pelos estudiosos da linguagem. Pensar em língua é pensar em sociedade, e esse deve ser também o pressuposto dentro do ambiente escolar.

Tecendo críticas sobre uma orientação do pensamento filosófico-linguístico¹ (objetivismo abstrato), mais precisamente chamada de segunda orientação, Bakhtin faz reflexões bastante pertinentes sobre o assunto:

¹ No livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Bakhtin traz discussões sobre as duas orientações do pensamento filosófico-linguístico. A primeira chamada por ele de “subjetivismo idealista” e a segunda de

a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Para se separar abstratamente a língua de seu conteúdo ideológico ou vivencial, é preciso elaborar procedimentos particulares não condicionados pelas motivações da consciência do locutor.

Se, à maneira de alguns representantes da segunda orientação, fizermos dessa separação abstrata um princípio, se concedermos um estatuto separado à forma lingüística vazia de ideologia, só encontraremos sinais e não mais signos da linguagem. A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato. (BAKHTIN, 1997, p. 96)

Essa linha de pensamento tenta explicar os fenômenos lingüísticos, utilizando um caminho inadequado. O caráter normativo representa a base para a unificação de um idioma, porém não contempla toda a dinamicidade da língua. Isso representaria uma separação entre o conteúdo ideológico e as finalidades da língua, enquanto fator indispensável dentro da sociedade. Para o autor, esse é o maior absurdo do objetivismo abstrato, visto que concede à língua uma característica individual, como se ela existisse somente na memória dos locutores e fosse armazenada sem nenhum fim social. É uma separação abstrata, como enfatiza Bakhtin. Ele ainda ressalta que, se isso acontecesse de fato, os falantes encontrariam somente sinais e não signos, pois um signo, para receber esse título, deve ser carregado de sentido, isto é, significativo.

Nas situações mais práticas e diversas, os interlocutores não pensam nas normas para depois utilizar a língua. Isso tornaria o processo mecânico e sem sentido. O que de fato ocorre é uma utilização espontânea, que não compromete a comunicação, pelo contrário, só enriquece. Bakhtin completa:

assim, a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema lingüístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social. (BAKHTIN, 1997, p. 96)

“objetivismo abstrato”. De acordo com Bakhtin (1997, p. 77), para a segunda tendência, “o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no *sistema lingüístico*, a saber *o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua*”, ou seja, para essa segunda orientação, a língua é imóvel, estável, diferentemente da primeira que a considera móvel, mutável, “onde nada permanece estável” (BAKHTIN, 1997, p. 77).

O autor critica ainda mais o objetivismo abstrato, porque essa corrente de pensadores não se adapta ao sujeito falante, um sujeito que necessita da língua constantemente para a vida em sociedade. Sem desvalorizar a importância do sistema normativo, Bakhtin deixa claro que essas normas não atendem às especificidades dos indivíduos, como seres heterogêneos, nem tampouco a realidade na qual eles estão inseridos. Pensar em língua é pensar em praticidade, em vivência, em dinamicidade, antes mesmo de qualquer outra característica. É importante lembrar que as regras são fundamentais para normatizar um idioma e ocupam um lugar importante, mas não de totalidade, como se língua fosse somente norma.

Portanto, para que isso aconteça, é impossível separar a língua de seu conteúdo ideológico. Esse conteúdo manifesta-se através das palavras, uma vez que elas são sempre carregadas de um sentido, de um significado. Sem isso, elas são meras reproduções da língua, vazias de conteúdo.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1997, p. 95)

A língua constitui-se de palavras, e estas são as responsáveis pelo sentido dos enunciados. A prova disso é a capacidade que uma mesma palavra tem de apresentar diferentes significados em contextos diversos. Como afirma o autor, os falantes escutam e pronunciam verdades ou mentiras, coisas boas ou más e, não, simplesmente, palavras sem conteúdo. Tudo que é dito tem uma intenção, uma finalidade, nada é por acaso, por isso Bakhtin ressalta esse poder que a palavra possui. Ele também reforça a ideia de reação, pois o indivíduo só reage quando uma determinada palavra desperta algo, quando tem significado para ele e quando este está envolvido no contexto. Assim se dá um processo comunicativo.

Percebe-se, com essas reflexões, que a língua não é individual, mas coletiva. Ela não é uma mera abstração, pois é carregada de sentido, de conteúdo, de ideologia, e as normas não suprem todas as especificidades dos fenômenos linguísticos. Segundo Bakhtin (1997, p. 109), “ao considerar que só o sistema lingüístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala, como sendo individual. Como dissemos, é esse o *proton pseudos*, a *primeira mentira*, do objetivismo abstrato”, ou seja, se a língua realmente

fosse observada e analisada por esse pressuposto, não passaria de um elemento estanque e invariável, o que dificilmente acontecerá. Rejeitar a enunciação e o ato de fala é um problema de primeira instância que prejudica a maior finalidade da língua: a comunicação social.

Sobre o assunto, Bakhtin ainda acrescenta:

na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social.* (BAKHTIN, 1997, p. 109)

O ato de enunciar faz parte da realidade de todos, independentemente de classe social. A necessidade que as pessoas têm de interagir justifica a impossibilidade da existência de uma concepção individual de língua. O ser humano vive da enunciação. Esse é o pressuposto que mais tem fundamento e que perdura até a atualidade, de acordo com trabalhos relacionados ao tema.

Sobre o assunto, Geraldi (2006a) aponta três concepções de linguagem que são de suma importância para esta pesquisa. A primeira considera a linguagem uma expressão do pensamento, em que o indivíduo só é considerado um ser pensante, se tiver a habilidade de se expressar. Essa é uma visão tradicional, sob o ponto de vista do autor, pois sabe-se que a concepção de linguagem evoluiu muito com o passar do tempo, embora ainda existam muitos estudiosos que a adotam. Por isso, é tão importante essa primeira abordagem de Geraldi (2006a), visto que ela fundamentará as análises do capítulo posterior. Além disso, não se deve desconsiderar fatos que são imprescindíveis para compreender os avanços dos estudos até a atualidade, mesmo que estes não atendam mais as necessidades dos indivíduos.

A segunda concepção, por sua vez, considera a linguagem um instrumento de comunicação, pois ressalta o poder que ela tem de transmitir uma mensagem. Segundo Geraldi (2006a), essa concepção está ligada ao estruturalismo e ao transformacionalismo, ou seja, já representa um avanço em relação à primeira, pois trata a língua como um meio utilizado para a comunicação. O autor ainda destaca que essa é a concepção adotada em livros didáticos, na introdução, nas instruções ao professor, nos títulos, porém é abandonada nas atividades que envolvem os aspectos gramaticais. Isso representa um problema, visto que se trata de uma contradição: fornecer dados teóricos que não são aplicados na prática. Assim

como a primeira, essa segunda ideia de Geraldi (2006a) tem sua parcela de contribuição para os estudos, uma vez que valoriza um momento importante dos avanços linguísticos.

Por fim, a terceira concepção, que considera a linguagem uma forma de interação. Essa ideia valoriza a capacidade da linguagem de tornar os seres sujeitos no meio em que vivem. Vai muito mais além da simples transmissão de mensagens entre emissor e receptor, apontada na concepção anterior. Esta se detém à prática, às ações, à produção de enunciados, por isso, Geraldi (2006a) afirma que ela corresponde à linguística da enunciação. Somente através dessa interação, o indivíduo alcança objetivos sociais que não são atingidos somente com as duas primeiras concepções, portanto, é uma das que mais preenche as lacunas abertas pelas necessidades dos seres humanos, enquanto sujeitos ativos no processo.

Assim, percebe-se que essas concepções são fundamentais para nortear o trabalho, visto que a ideia, desde o princípio, é perceber qual a visão que cada profissional tem sobre o assunto. Sabe-se que todas elas têm seu destaque no cenário dos estudos linguísticos, porém a terceira concepção revela uma postura de linguagem mais atualizada, que condiz com as exigências de uma sociedade cada vez mais desenvolvida.

É imprescindível, nesta pesquisa, utilizar também as ideias dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, mais especificamente do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos), uma vez que a temática envolve o ensino. Eles trazem concepções de língua, que podem nortear o professor, a fim de que este obtenha mais resultados no trabalho com os alunos. Para eles,

língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20)

Os próprios parâmetros curriculares possuem uma visão de língua em uso e não somente como um componente curricular, haja vista a sua amplitude de abrangência, o que comprova o seu embasamento em estudiosos da área como, por exemplo, os que já foram citados aqui. Eles utilizam até o termo “pragmaticamente” para definir a concepção que adotam, já que língua é interação, é produção de enunciados, condição indispensável para a vida em sociedade.

Sob o ponto de vista dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a linguagem

aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20)

Ela permite a interação, pois, mesmo que não haja a presença de uma língua – código, outros elementos garantem a comunicação, podendo variar em linguagem verbal, não verbal, pictórica, sonora, dentre outras, ou seja, a linguagem também é prática social, como afirmam os PCN. Nessa perspectiva, eles apoiam-se, pois tudo que o homem produz, no processo de interação social, é através da linguagem, desde que a mensagem seja compreendida. O ser humano vive da produção, por isso viver em sociedade é ser um constante produtor de enunciados.

Então, língua e linguagem representam elementos importantes para a interação social. Através delas, o homem comunica-se e pode mentalizar ações fundamentais para o processo. Que elas possuem diferenças é algo verídico, mas isso não anula a possibilidade de estarem relacionadas, numa relação de completude, em que a língua é uma forma de expressão da linguagem. Depois dessas reflexões sobre o assunto, é possível prosseguir com a ideia proposta neste capítulo, visto que língua e linguagem são básicas, quando se refere ao ensino da língua portuguesa como língua materna.

2.2 OS TIPOS DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA

Discutir uma temática sobre gramática não é algo tão novo, e a intenção aqui não é debater exaustivamente questões relacionadas ao assunto, mas levar o leitor a compreender porque, apesar de ser tão discutido, ainda existe tanta obscuridade relacionada ao tema dentro do ambiente escolar, mais precisamente no ensino de língua portuguesa.

Sabe-se que as concepções de língua ultrapassam qualquer conceito gramatical. Isso é provado pelo simples fato de ela ser uma corrente evolutiva ininterrupta (BAKHTIN, 1997),

que não está presa no tempo, como um elemento estático, pronto e acabado. É um trabalho de construção e reconstrução dentro de contextos que variam de forma rápida, a fim de atender as necessidades mais imediatas dos sujeitos. Por isso, Geraldi (2013, p. 51) observa que “não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos; também estes se constituem pelo trabalho lingüístico, participando de processos interacionais”. É nesse jogo de interação social que a linguagem e os sujeitos são formados, habilitados a atuar nas mais diversas situações da sociedade, da qual fazem parte.

Com isso, percebe-se que a gramática, no sentido mais restrito e fechado do termo, chamada de gramática normativa, não acompanha essas evoluções, visto que uma língua não se constitui única e puramente de regras. Dessa forma, pondera Neves:

toda vez que se fala em **gramática** é necessário especificar-se muito claramente de que é que se está falando, exatamente. É possível ir desde a idéia de gramática como “mecanismo geral que organiza as línguas” até a idéia de gramática como “disciplina”, e, neste último caso, não se pode ficar num conceito único, sendo necessária uma incursão por múltiplas noções, já que são múltiplos os tipos de “lições” que uma gramática da língua pode fornecer: no modelo normativo puro, a gramática como o conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os fatos de uma dada língua; no modelo estruturalista, a gramática como descrição das formas e estruturas de uma língua; no modelo gerativo, a gramática como o sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua; e assim por diante. (NEVES, 2006, p. 29)

Nas palavras de Neves, verifica-se que gramática não possui mais um conceito único, como era observado antes dos estudos lingüísticos, um conceito que priorizava somente a unificação das normas. Atualmente, ela ainda é vista dessa forma, quando se pensa na organização de uma língua, mas, quando se pensa em disciplina, essa ideia deve mudar, já que houve a inserção de outros tipos de gramática voltados para o ensino de língua materna, com o objetivo de amenizar a disparidade entre língua e gramática. Esse é o ponto de maior resistência por parte de alguns profissionais, que ainda têm uma visão desgastada de língua, que não atende mais a uma realidade comunicativa.

Ainda sobre o assunto, Neves complementa:

sabemos que é difícil fixar o que, particularmente, deva constituir a disciplina **gramática**, ou um conteúdo curricular a ela ligado, dentro da

grade curricular escolar, especialmente nos graus iniciais. É difícil, mesmo, avaliar os diversos tipos de gramática que a história do saber gramatical nos tem oferecido. (NEVES, 2006, p. 17)

Diminuir a distância existente entre a língua que se utiliza nos diversos ambientes comunicativos e a língua que se estuda na escola é um desafio complexo – se não for o mais complexo – para os profissionais da educação, pois toda mudança é difícil, principalmente quando tem raízes tão sólidas. É sabido, de fato, que essa mudança não acontece facilmente, mas o primeiro passo é importante e traz recompensas valiosas.

A gramática normativa é uma parte da língua, responsável pela organização e unificação do idioma. Ela não representa a língua em sua totalidade, devido a todos esses fatores elencados. Vale destacar que a intenção não é menosprezar as regras, como se fossem menos importantes, pelo contrário, elas são muito relevantes e possuem sua parcela de destaque nos estudos linguísticos, afinal a gramática normativa é a base para pesquisas posteriores. É isso que os indivíduos devem compreender na percepção de que a língua, enquanto sistema, ultrapassa essas fronteiras.

Do lado dos linguistas, a atitude primeira, nessa questão, é a de desqualificar qualquer atuação baseada em preconceito linguístico, uma posição absolutamente correta. Entretanto, entre os linguistas é também frequente – se não absolutamente consensual – que se reconheça a vantagem – se não a necessidade – de garantir ao aluno um modo de acesso ao padrão valorizado da língua, ainda em nome do respeito à qualidade cidadã do indivíduo que se senta nos bancos escolares. Tudo isso toca – embora não esgote – a avaliação do material que tem sido colocado à disposição dos professores de Português para o seu trabalho, e, muito particularmente, para o tratamento da gramática de língua materna na escola. (NEVES, 2006, p. 17)

A autora confirma a importância que a gramática normativa tem e deixa claro que o grande desafio é utilizá-la, levando-se em consideração a contribuição da Linguística. Ao invés de tentar separar, a ideia é unir, ao ponto de tornar o ensino compatível com as exigências de uma sociedade cada vez mais competitiva. É preciso garantir ao estudante o acesso ao padrão, sem desvalorizar o cabedal intelectual que ele já possui. Como diz Neves, é o respeito à qualidade de cidadão. Ela ainda ressalta a existência do preconceito linguístico, devido à falta de esclarecimento das questões relacionadas à língua. É necessário reprimir qualquer tentativa dessa discriminação ligada aos fenômenos linguísticos.

Para que se consiga um ensino de língua materna de qualidade, é fundamental um trabalho coletivo, em que cada um contribua com o suporte que tem. Esse trabalho deve começar nos meios acadêmicos, visto que os professores passam por eles. Segundo Neves (2006, p. 17),

uma discussão inicial pode ser a que toca as competências. Como tenho apontado em outros trabalhos e também indico no decorrer deste livro, cabe especialmente aos docentes de graduação em Letras, que são os formadores de professores de língua materna, preparar as bases de um tratamento escolar cientificamente embasado – e operacionalizável – da gramática do português para falantes nativos, o que representaria dar aquele passo tão reclamado entre o conhecimento das teorias lingüísticas e a sua aplicação na prática.

Neves toca num assunto bastante questionado depois da chegada da Linguística nos meios acadêmicos. É a aplicação da teoria na prática. Muitos professores saem da graduação sem saber utilizar o que pesquisaram, estudaram e aprenderam. É um discurso comum entre recém-formados, pois as dificuldades são enormes, e a maior reclamação é justamente a falta de habilidade para tal façanha. Como observa a autora, os docentes de graduação têm uma missão de relevo, discutir e instigar discussões sobre um ensino de língua materna com embasamento científico, pautado nas questões gramaticais. É da universidade que partem as primeiras reflexões, pois esse é o papel de um curso específico de formação de professores de língua materna. Vale ressaltar que já existem muitos cursos de extensão/aperfeiçoamento que tratam dessas questões, mas eles só são ofertados durante e depois da graduação, a um público específico, voltado para a área de conhecimento, já que não faz sentido aperfeiçoar aquilo que não se domina, pelo menos basicamente, ou seja, são cursos que enriquecem a formação que se pretende ou a que já se tem.

Esse deve ser um primeiro passo para se chegar mais próximo do êxito tão cobiçado pelos professores de português. É ensinar a língua como língua e não somente como disciplina que faz parte de um currículo pré-estabelecido.

Além disso, Geraldi faz a seguinte observação:

o que é preciso ficar claro, especialmente para o professor de língua portuguesa da escola de 1º grau, é que as mudanças contínuas na pesquisa científica não respondem simplesmente a um *modismo*, mas ao desejo de desvelamento de questões obscuras no processo de compreensão do fenômeno que se quer explicar pela ciência. (GERALDI, 2013, p. 84)

Ele enfatiza a continuidade de mudanças na pesquisa científica, quando o assunto é língua. Isso se deve ao fato de tentar esclarecer questões obscuras, que não são facilmente respondidas. Para tal, é preciso embasamento científico, como também já havia sido salientado por Neves (2006), haja vista a contribuição da ciência para o avanço dos estudos linguísticos. Geraldi ainda explica que essas mudanças nas pesquisas científicas não representam um modismo, mas algo mais profundo, como respostas não esclarecidas.

Ainda sobre essas mudanças da pesquisa científica, o autor destaca dois aspectos. No primeiro, ele diz que

quando novidades da pesquisa chegam à escola não é porque “agora tudo mudou” ou porque “o que se pensava antes estava errado” e é preciso “embarcar na nova onda”. É preciso afastar esta ingenuidade. É preciso entender que iluminações novas são consequências de definições novas do objeto de estudos. Neste sentido, cumpre afastar duas formas de fetichizações: compreender o novo como mera “novidade” e pensar que este novo é definitivo, que agora sim chegou-se a um ponto ômega, a um ponto final de investigação. (GERALDI, 2013, p. 84)

Esse, para ele, é o primeiro equívoco dos profissionais da educação. Não se deve encarar o novo como uma revolução ou mudança drástica, visto que esse não é o objetivo da ciência. Deve-se encarar o novo como consequência de definições novas de objetos de estudos. Além disso, Geraldi chama a atenção para o fato de encarar o novo como produto acabado, que não necessita de mais investigações. Isso é um erro ainda maior, pois, como se sabe, toda pesquisa não possui um ponto final, mas um ponto de continuação. Ela instiga novas discussões e abre caminhos para outros pesquisadores aprofundarem o tema.

Geraldi (2013) revela que muitos professores, principalmente em final de carreira, reagem de forma pessimista à segunda “fetichização”, pois viram muitas mudanças ao longo da carreira, e nenhuma delas representou uma melhoria do ensino. De acordo com o autor, essa ideia ultrapassada só intensifica a fixidez, a estabilidade e contraria o processo de fazer ciência. Essas críticas de Geraldi levam o leitor a refletir sobre os objetivos de uma novidade, bem como aprender a lidar com ela.

No segundo aspecto, Geraldi (2013, p. 84) afirma que é pertinente “estabelecer uma diferenciação que me parece fundamental: a diferença entre *conteúdo de ensino* e *produto da pesquisa científica*”. Para ele, essa distinção é de tamanha importância, haja vista as

mudanças que a ação de ensinar e, conseqüentemente, a identidade do professor passaram num ato de construção no decorrer da história.

Muitas são as reflexões sobre teoria e prática, e o que se sabe é que esse trabalho de aplicação não é uma tarefa simples, como muitos pensam. O mínimo que se deve fazer é respeitar opiniões contrárias e criticar com fundamento científico. É assim que se produz ciência.

Além desses aspectos elencados por Geraldi, que dificultam a relação teoria/prática, bem como a inserção do novo, Antunes acrescenta:

surpreende reconhecer quanto diferem os olhares observadores dos que fazem da língua um objeto de ciência, e os olhares míticos dos que cristalizam verdades irrefutáveis, entre os quais, por vezes, se incluem até mesmo os olhares daqueles que assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino. Essa diferença de olhares se percebe, sobretudo, pelo ângulo da redução, da simplificação que os fatos lingüísticos sofrem na escola quando são submetidos às atividades de um suposto ensino. (ANTUNES, 2007, p. 21)

Ao chegar à escola, os fatos lingüísticos são colocados de lado, num segundo plano, isso acontece devido às dificuldades encontradas pelos professores de traçar um plano pautado nos fenômenos da língua e de executá-lo. Tem-se a ideia de que o aprendido na graduação serve apenas para armazenamento. São muitos os pontos a serem revistos, quando se trata de ensino de língua, e o começo é justamente esse, por causa dessa redução salientada pela autora. Para ela, a redução explica muitos acontecimentos dentro do processo de ensino.

Dessa redução provêm os muitos equívocos que fortalecem os preconceitos lingüísticos, que alimentam os programas irrelevantes e as práticas inadequadas de ensino, sobretudo quando se desembarca na plataforma da gramática. Pois, se são tortos os olhos com que se vê a língua, em geral, muito mais tortos são eles quando se vê a gramática, em particular. (ANTUNES, 2007, p. 21)

Essa é a base do pensamento da autora sobre o assunto. Tudo depende da forma como é encarado, das concepções de cada profissional sobre língua, afinal são elas que norteiam uma prática pedagógica. Como afirma Antunes, reduzir os fatos lingüísticos, as

teorias postas em discussão na academia é abrir uma grande porta para o surgimento de vários problemas que assolam o ensino de língua.

Ainda segundo Antunes,

os equívocos logo acima referidos cobrem uma área extensa, pois vão desde a crença ingênua de que, para se garantir eficiência nas atividades de falar, de ler e de escrever, *basta estudar gramática* (quase sempre nomenclatura gramatical), até a crença, também ingênua, de que *não é para se ensinar gramática*. (ANTUNES, 2007, p. 21)

Existe uma contradição muito grande entre dois extremos: estudar somente gramática normativa e não ensinar gramática normativa, sem possibilidade de meio termo. Sabe-se que isso representa um dos maiores equívocos, dentre os que foram apresentados, cometidos por muitos profissionais da educação, divididos em dois grandes grupos (os que desconsideram as contribuições da Linguística e os que acreditam que ela surgiu para acabar com a gramática normativa). Como ressalta Antunes, essa é uma crença ingênua, que só prejudica o processo, devido à extensão de abrangência.

Dentro dessas discussões sobre língua e gramática, não pode ficar de fora a língua em uso, fora do contexto escolar. Até que ponto um falante da língua portuguesa necessita da gramática normativa no seu dia-a-dia, nas suas relações cotidianas mais comuns? A resposta para essa e outras perguntas relacionadas ao assunto pode começar a surgir a partir da seguinte reflexão:

a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema lingüístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. (BAKHTIN, 1997, p. 92)

O momento de interação é natural, na maioria das vezes não planejado, assim como a língua, que é utilizada de forma espontânea. Ninguém pensa nas regras para falar. Isso tornaria o processo comunicativo mecânico, como uma peça teatral ensaiada, e tudo que fugisse desse plano comprometeria o fluxo da compreensão. A língua não é utilizada dessa forma abstrata, ela é elemento de comunicação social. Como afirma Bakhtin, o sistema

linguístico apoiado nas normas necessita de reflexão e não atende às necessidades imediatistas do momento de interação.

Desse ponto de vista, apesar de ser um sistema linguístico importante, a gramática normativa sozinha não explica muitos fatos da língua, surgidos dentro de cada contexto de utilização. As normas são estáveis, e essa é uma justificativa suficiente para entender o porquê de tais conclusões.

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. (BAKHTIN, 1997, p. 92)

Além do que já foi dito, é relevante mencionar o quanto a língua é dependente do contexto. Uma forma normativa adquire significados diferentes, quando é utilizada em uma outra situação. Isso se dá devido ao caráter variável que as línguas assumem, em que uma forma fixa não atenderá sempre às necessidades linguísticas dos falantes. Conforme Bakhtin, é na enunciação e por causa dela que a língua assume suas múltiplas formas, a fim de suprir os objetivos comunicativos mais diversos.

Que a língua varia, isso é fato incontestável. Só não se pode dizer que, por ela variar, despreze todo e qualquer sistema de normas. Isso é um erro tão grande quanto o de acreditar que língua se faz única e puramente de regras. Os estudiosos da linguagem devem definir um ponto de vista que não anule esses fatos, uma vez que eles têm suas implicações para as pesquisas e fornecem subsídios fundamentais para a continuidade de análises científicas.

Para entender melhor essas características da língua, é importante observar o ponto de vista do locutor e do receptor, visto que ambos são os participantes ativos do processo de interação verbal. Para o locutor,

o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 92-93)

E para o receptor,

em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade lingüística, também considera a forma lingüística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo. (BAKHTIN, 1997, p. 93)

Verifica-se uma sintonia entre as visões do locutor e do receptor, pois não há como negar o caráter mutável de uma língua. Locutor e receptor interagem de tal forma que fica difícil pensar em estabilidade linguística, como aponta Bakhtin. A forma linguística só é um signo – significativo, coerente e contextualizado – se for suscetível a mudanças, caso contrário representa apenas um sinal – sem significado, incoerente e descontextualizado.

Qualquer ideia contrária a esses pontos de vista representaria uma oposição em relação ao que se acredita como língua. Partindo do pressuposto de que a língua manifesta-se em forma de enunciados (BAKHTIN, 2010), pode-se afirmar que todo enunciado nasce a partir de um contexto e depende dele para continuar existindo. Além disso, ele é quem determina quais elementos serão utilizados e como, estabelecendo uma organização do processo comunicativo, que contribui para a sua eficiência, tornando a interação significativa para os interlocutores. Esses elementos vão além de qualquer sentido normativo, pois, como já foi dito, a comunicação é dinâmica.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. (BAKHTIN, 2010, p. 261-262)

Adequar a comunicação ao contexto é a característica primordial para realizar um ato comunicativo de sucesso, visto que todo enunciado tem um objetivo e, por isso, é preciso utilizar recursos que atendam as necessidades do ambiente de interação. Como afirma Bakhtin, esses elementos estão ligados ao enunciado e dependem das particularidades de cada contexto, de cada campo de comunicação. Vale ressaltar a valiosa contribuição do autor,

quando ele enfatiza a diversidade de elementos que fazem parte do processo, já que muitos pensam somente na língua, no sentido mais normativo do termo. Existe toda uma performance que engloba, desde elementos pré-selecionados até os que surgem no momento da interação, tudo isso feito com o intuito de adequar a linguagem ao contexto comunicativo.

Devido a todas essas reflexões, nota-se a grande importância da contribuição que a Linguística trouxe e ainda traz para os estudos da língua materna, com a criação de novas concepções de gramática, as quais necessitam de um esclarecimento maior do que aquele que já foi colocado no início desta seção. Elas surgiram num momento em que a gramática normativa somente não atendia mais a grande demanda de fenômenos linguísticos, isto é, eram muitas as lacunas deixadas pelas análises normativas, que não explicavam muitos fatos e acontecimentos linguísticos. Deixá-las de fora deste trabalho seria cometer uma falha, já que a temática propõe uma reflexão sobre o ensino de língua materna.

2.2.1 Gramática normativa

Além do que já foi dito neste capítulo sobre esse tipo de gramática, ainda existem alguns pontos que serão explicitados nesta parte. Como se sabe, toda língua, para receber tal nomenclatura, carece de um conjunto de leis que normatizem um padrão, que unifiquem e organizem uma estrutura, a fim de que ela alcance a condição de idioma. É o primeiro passo para ser conhecida e utilizada como língua oficial de uma nação ou de um grupo de falantes. Isso comprova a relevância que essa gramática possui, antes mesmo de qualquer crítica ou contestação da sua aplicabilidade no meio social, no qual está inserida.

Para Antunes, essa gramática é

particularizada, ou seja, não abarca toda a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da *língua prestigiada socialmente*. Enquadra-se, portanto, no domínio do *normativo*, no qual define *o certo, o como deve ser* da língua e, por oposição, aponta o *errado, o como não deve ser dito*. (ANTUNES, 2007, p. 30)

Ela abraça uma parcela prestigiada socialmente, haja vista a sua intencionalidade. É uma gramática que considera tudo que foge da sua ótica um erro, aquilo que não pode ser dito, como afirma a autora. Sabe-se o quão relativo isso é, essa noção de certo e errado, diante

de tantos contextos diferentes que existem na sociedade. Na realidade, a situação que ela privilegia é a da norma, intitulada como o bem falar, e aquele que contraria essa norma está cometendo um erro grave. Essa é a visão primeira que se deve destacar sobre essa gramática.

Noções de certo e errado são muito antigas, pois vários setores da sociedade utilizam-nas para designar padrões, aquilo que deve ser feito ou não. São conceitos que precedem a criação da gramática normativa, ou seja, é uma ideia que já está embutida na concepção dos indivíduos e na construção de valores. Portanto, o que deve ou não ser dito em língua não vem de uma tradição atual. A partir disso, florescem muitos questionamentos a respeito do que é certo ou errado. Quais argumentos respaldam o erro ou o acerto em língua? O simples fato de não seguir um manual de normas garante que o erro ocorreu? São essas e outras indagações que merecem uma atenção maior, uma vez que esse tipo de gramática encontra respaldos nessas noções.

Irândé Antunes assim se reporta à questão:

tais definições não são feitas por razões propriamente lingüísticas, quer dizer, por razões internas à própria língua. São feitas por razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa ou não o falar social mais aceito. Daí por que não existem *usos linguisticamente melhores* ou *mais certos que outros*; existem *usos que ganharam mais aceitação, mais prestígio que outros*, por razões puramente sociais, advindas, inclusive, do poder econômico e político da comunidade que adota esses usos. Dessa forma, não é por acaso que *a fala errada* seja exatamente *a fala da classe social que não tem prestígio nem poder político e econômico*. (ANTUNES, 2007, p. 30)

São os meios sociais que explicam vários acontecimentos lingüísticos, e a gramática normativa, como parte representativa da língua, jamais ficaria de fora, mesmo com uma parte minoritária. Isso é fato incontestável. Para criar uma gramática, é necessária a participação da sociedade, representada por uma parcela pequena, que possui poder político e econômico. É a chamada variação de prestígio, que determina o que é certo ou errado, ou seja, são delimitações feitas pela sociedade. Como afirma Antunes, são mais aceitas, ganharam mais prestígio por causa de razões estritamente sociais. A grande infelicidade da gramática normativa é esta: defender uma posição da minoria, deixando de lado questões que assolam uma grande maioria. Então, como negar o poder de uma sociedade dentro das questões lingüísticas? Sejam poucas ou muitas as influências, língua e sociedade caminham juntas.

É a variedade culta que interessa dentre todas as outras variedades existentes na língua. Por isso, Castilho (2010, p. 90) afirma “tem-se firmado na sociedade brasileira a percepção de que só há um tipo de Gramática, a Gramática Prescritiva. Só há uma variedade linguística boa: o padrão culto. Falar bem e escrever melhor seria, ademais, uma questão de obediência a regras”. Essa é uma ideia equivocada que muitos ainda têm, que só existe a gramática normativa, aqui chamada pelo autor de Prescritiva, como também é conhecida. Assim como não existe somente uma variedade dentro de uma língua, também não existe somente uma gramática. Por causa dessa capacidade natural que a língua tem de variar é que surgiram outros tipos de gramática, com o objetivo de amenizar as dúvidas decorrentes dos fenômenos linguísticos, como já fora mencionado anteriormente. Castilho ainda chama a atenção para o pressuposto de que uma pessoa só pode falar e escrever bem se obedecer a regras pré-estabelecidas, mas se sabe que essa condição não garante tal qualidade linguística. É uma questão muito relativa, que depende de muitos outros fatores.

Todas essas reflexões também atingem o ensino, já que a escola é um meio social. Os estudiosos da linguagem valorizam a aprendizagem das normas que regem a língua e não deixam de atribuir à escola a função de ensinar a língua padrão (assunto que será mais explicitado na última seção deste capítulo). Em suma, a gramática normativa é a base, mas não é a única variedade que existe, pois toda língua muda, varia e evolui com o tempo. Assim se dá o percurso normal de uma língua, com a possibilidade constante de mudança.

2.2.2 Gramática descritiva

Como já foi mencionado, conhecer as normas não representa tudo em língua, por isso outros estudos perceberam a necessidade de se reconhecer a existência de outros tipos de gramática como, por exemplo, a descritiva. O principal objetivo dessa gramática é descrever os enunciados de uma determinada língua, resultantes da interação. Ela não se prende somente à norma culta, pois enfatiza também outras variedades, capazes de especificar aquilo que o falante produz, caracterizando assim, a língua como produto.

A Gramática Descritiva segue por aqui, (i) interpretando a língua como uma estrutura homogênea, composta por signos, os quais são identificados pelos contrastes que estabelecemos entre eles; (ii) distribuindo tais signos por unidades organizadas em níveis hierarquicamente dispostos: o fonológico, o

morfológico e o gramatical. Para o estudo da língua assim concebida, não é necessário levar em conta o falante historicamente situado, pois o que interessa aqui é o enunciado que resulta da interação. (CASTILHO, 2010, p. 44)

A língua é observada como produto estruturado, de acordo com Castilho. Para ele, o enunciado representa o elemento de interesse da gramática descritiva, analisado como signo organizado em níveis, em estruturas. O que importa para essa gramática são as características/particularidades do enunciado proferido (seja ele escrito ou falado), ou seja, ela vê o enunciado como produto, sob vários aspectos.

Isso mostra a importância da gramática descritiva, visto que perceber as diferentes estruturas dos enunciados não é uma tarefa tão simples, pois cada um depende do contexto em que se apresenta, depende de fatores tanto linguísticos quanto extralinguísticos, portanto não são sempre iguais.

Ainda sobre o assunto, Castilho posiciona-se da seguinte forma:

o enunciado é visto como um produto acabado, como um sistema que importa entrever por detrás dos diversos usos linguísticos concretos. A teoria da língua como uma estrutura dá prioridade à análise do código, e entende que os diferentes usos representam apenas uma porta de entrada para a análise. (CASTILHO, 2010, p. 44)

O autor reforça a ideia do enunciado, já colocada anteriormente, e enfatiza a diversidade linguística dos enunciados, que serão apresentados através de diversos e diferentes usos. Quando se fala em estrutura, na maioria das vezes, pensa-se em “sempre o mesmo”, aquilo que não muda, o que não se aplica quando o assunto é língua. Além disso, Castilho chega à conclusão de que os diferentes usos da língua abrem caminhos para as análises, aumentando o campo de trabalho descritivo. Isso só revela ainda mais a relevância dessa gramática e o seu papel desafiador nos estudos linguísticos, já que descrever um uso da língua é uma tarefa audaciosa, haja vista a sua grande complexidade, devido ao seu caráter variacional.

Apoiado nesses pressupostos, Perini traz a público uma gramática descritiva do português com o intuito de minimizar as lacunas não preenchidas pelas outras teorias linguísticas. Nessa obra, ele “propõe uma maneira realmente nova de descrever a estrutura do português – partindo de princípios teóricos muito mais rigorosos do que aqueles em que se

baseiam as gramáticas atualmente disponíveis, para chegar a uma análise bastante diferente da usual” (PERINI, 2003, p. 21). É uma forma de, baseando-se nas ideias descritivas, apresentar uma proposta mais nova com as contribuições da Linguística, a fim de reforçar a necessidade de existência de outras visões que não se prendem somente à norma.

Perini justifica a criação dessa gramática com a defasagem dos estudos gramaticais sob dois pontos de vista. “Em primeiro lugar, têm sido influenciados por uma atitude questionável frente ao objeto de estudo e ao seu ensino” (PERINI, 2003, p. 21), ou seja, a grande disparidade entre língua e disciplina língua portuguesa, visto que, muitas vezes, a distância só aumenta. Para justificar esse problema, Perini utiliza o argumento da falta de adequação à realidade da língua, dentre outros. Para ele, a maioria dos gramáticos deixa de reconhecer uma forma mais usual para se deter à norma, por mais que esta seja menos utilizada nas situações comunicativas. Perini (2003, p. 22) utiliza como exemplo “a afirmação de que só se coloca um pronome clítico (obliquo átono) entre um auxiliar e o verbo principal ligando-o ao auxiliar por ênclise, isto é, *estou-me divorciando* e não *estou me divorciando*”. São esses e outros detalhes que exigem a existência de gramáticas, como a descritiva, por exemplo.

Sobre o outro ponto de vista, Perini faz a seguinte argumentação:

outro aspecto da desatualização dos estudos gramaticais é a falta de incorporação dos resultados teóricos e práticos da pesquisa lingüística das últimas décadas. Não é exagero afirmar que as gramáticas portuguesas de hoje representam a situação dos estudos lingüísticos por volta dos princípios do século XX – quase um século de atraso, portanto. Aconteceu muita coisa nesse tempo, e muito pouco foi assimilado; como resultado, as gramáticas, além de todos os seus outros defeitos, são também arcaicas, tanto na descrição que oferecem quanto nas teorias em que se baseiam. (PERINI, 2003, p. 22)

O fator tempo é primordial para alguns estudos, principalmente os de língua. O que o autor coloca é de fundamental importância para as discussões sobre gramática, pois é muito complicado ensinar uma língua parada no tempo, que não evolui e não muda. O autor não desmerece os estudos normativos, mas faz uma observação de grande porte e valia, sobre a qual muitos estudiosos têm dedicado consideráveis esforços.

Além dessas reflexões, Castilho apresenta três postulados, através dos quais a gramática descritiva se orienta:

- (1) A língua enquanto substância é um conjunto ordenado de itens (ou classes linguísticas) que estabelecem entre si relações linguísticas e desempenham funções linguísticas identificáveis pelos contrastes entre eles.
- (2) A língua enquanto forma, estrutura ou padrão é um conjunto de unidades (ou pontos idealizados nesse padrão) que se distribuem em níveis hierárquicos, identificados pelas oposições entre eles.
- (3) A realização dessas unidades no enunciado está sujeita à variação de uso, que deve ser examinada em suas correlações com fatores linguísticos e extralinguísticos. (CASTILHO, 2010, p. 45)

O postulado (1) diz respeito às diferentes classes em que os enunciados se encontram, identificadas por alguns elementos diferentes, como: regularidade de ocorrência, lugar privilegiado, possibilidade de incluir subclasses, entre outros. São essas características que definem a organização por classes linguísticas e, conseqüentemente, exprimem certas particularidades capazes de classificar um determinado enunciado em um grupo e não em outro, como aponta Castilho. Vale ressaltar que essas classes possuem relações e funções dentro do meio em que operam, isso garante a continuidade da existência da língua, enquanto elemento social.

O postulado (2) refere-se aos níveis hierárquicos da língua, responsáveis pela organização linguística, haja vista a importância dessa estruturação. Segundo o autor, a fonologia e a gramática são os níveis encontrados. A fonologia é responsável pela combinação dos fonemas que formam as sílabas e das sílabas que formam palavras, ou seja, tudo começa com o fonema, unidade que estabelece diferença de significado entre as palavras. É na oposição com outros fonemas que palavras diferentes são criadas, visto que a troca de um único fonema pode mudar completamente o significado do vocábulo. Já a gramática encarrega-se da organização dos morfemas na formação dos vocábulos, dos vocábulos no interior dos sintagmas e dos sintagmas dentro das sentenças. Para Castilho, o nível gramatical completa o trabalho iniciado pelo nível fonológico, uma vez que a gramática estabelece as relações entre as palavras e as sentenças num determinado contexto de utilização, para que não fiquem soltas e sem sentido.

O postulado (3), por sua vez, propõe uma reflexão sobre a capacidade de variação linguística, em que os usos da língua variam, como mecanismo de adaptação ao meio. Castilho diz que a gramática da língua possui regras categóricas (que não mudam, que são obrigatórias, como antepor o artigo ao substantivo) e regras variáveis (que podem mudar, como a anteposição ou posposição do sujeito em relação ao verbo). Isso mostra o quão

importante é reconhecer as múltiplas formas com que uma língua pode apresentar-se dentro de um contexto de utilização, numa situação de uso.

Percebe-se que o papel desempenhado pela gramática descritiva ocupa uma parcela de importância dentro dos estudos desenvolvidos pela linguística. Como já foi mencionado, ela reconhece a língua como produto, o que a diferencia dos outros tipos de gramática, e isso é suficiente para demonstrar tal destaque, uma vez que a língua é um sistema amplo e complexo, que necessita de análises constantes, principalmente quando o foco está no enunciado.

2.2.3 Gramática gerativa

Baseando-se nas ideias transformacionais, esse tipo de gramática, desenvolvido por Noam Chomsky, propõe uma visão linguística pautada na capacidade que uma determinada língua possui de gerar inúmeras sentenças, ou seja, na possibilidade que existe de um determinado falante construir enunciados com estruturas sintáticas diversas. Assim, Chomsky rejeita a gramática de caráter finito (NIVETTE, 1975), apoiando-se no pressuposto de que, a partir de uma estrutura estabelecida como regra, outras podem ser criadas e utilizadas em diferentes contextos de interação.

Chomsky afirma que

por uma gramática generativa entendo simplesmente um sistema de regras que, de um modo explícito e bem definido, atribui descrições estruturais a frases. Obviamente, cada falante de uma língua dominou e interiorizou uma gramática generativa que exprime o seu conhecimento da sua língua. Isto não quer dizer que ele tenha consciência das regras da gramática ou sequer possa vir a ter consciência delas, ou que as suas afirmações acerca do seu conhecimento intuitivo da língua sejam necessariamente correctas. (CHOMSKY, 1975, p. 89)

Utilizar uma definição de gramática gerativa ou generativa, como se refere o próprio autor, de quem realmente dedicou esforços é um bom começo para tecer reflexões a respeito do assunto. Observando a língua nas suas múltiplas formas de comunicação, Chomsky traz a definição dessa gramática, enfatizando o conhecimento que cada falante possui da sua língua, independentemente das regras linguísticas impostas. É assim que se produzem enunciados

coerentes, comuns a determinados grupos sociais. O que mais importa é justamente essa produção, que ultrapassa qualquer estrutura e gera diversas maneiras de se comunicar, pautadas na realidade dos falantes.

Sobre essas diversas formas de se comunicar, Nivette faz a seguinte observação:

as frases, geradas com a ajuda da gramática sintagmática, transformar-se-ão em novas frases, graças à nova série de regras sintagmáticas. Acreditamos, de imediato, que este modo de operar aumenta bastante as possibilidades criadoras da gramática.

A gramática gerativa apresenta, então, um duplo aspecto: há, primeiramente, as regras sintagmáticas, que pertencem à antiga gramática sintagmática, e, depois, as regras transformacionais, resultantes do componente transformacional. (NIVETTE, 1975, p. 29)

É imprescindível destacar essa possibilidade que existe, visto que a língua muda para se adequar aos diferentes ambientes de socialização. Como afirma Nivette, além das regras sintagmáticas, também existem as transformacionais, isto é, um duplo aspecto que justifica a possibilidade de criação de uma língua, tanto para proferir um mesmo enunciado de formas diferentes, quanto para construir sentenças com sentidos diversificados, o que é realmente relevante, visto que existem várias formas para se dizer a mesma coisa, e uma simples vírgula pode mudar o significado de uma frase.

Na realidade, de acordo com Neto (2011, p. 97), o objetivo da gramática gerativa “é a construção de um mecanismo computacional capaz de formar e transformar representações, que *simule* o conhecimento linguístico de um falante de uma língua natural, *registrado* em sua mente/cérebro”, ou seja, a capacidade de mudança. Através da gramática gerativa, o falante consegue expor o conhecimento linguístico que possui, gerando novas possibilidades de comunicação.

Devido a uma inquietação é que Chomsky pensa numa gramática desse tipo. Segundo Neto (2011, p. 99),

o que chama a atenção de Chomsky é a necessidade de se supor a existência de algo anterior à língua dos estruturalistas: a capacidade que os falantes têm de produzir exatamente os enunciados que *podem* ser feitos. Em outras palavras, Chomsky desloca a questão fundamental da teoria linguística para a determinação das regras que regem os “corpora representativos”, que

deixam assim de ser o ponto de partida da teoria linguística e passam a ser o seu ponto de chegada.

O desempenho dos falantes representa o ponto de discussão dessa gramática, uma vez que a produção se dá a partir do que pode ser feito, como ressalta o próprio autor. Antes mesmo de aprender uma estrutura, o indivíduo consegue comunicar-se, utilizar uma língua - assunto que será mais abordado na gramática internalizada -, pois é natural dentro de uma estrutura linguística. Como diz Neto, é um fato que antecede o estruturalismo, já que ele nasce no momento em que se tem uma determinada necessidade comunicativa. Assim como todas as outras, percebe-se a importância da gramática gerativa, que observa a língua a partir da capacidade que ela tem de produzir inúmeros enunciados.

Outro ponto que merece atenção é a relevância do conhecimento compartilhado dentro de um grupo de falantes, que permite a construção desses vários enunciados. Neto assim se reporta à questão:

para Chomsky, a comunidade linguística possui um conhecimento compartilhado sobre os enunciados que podem e os que não podem ser produzidos, e é justamente este conhecimento que precisa ser descrito e explicado pela teoria linguística. O “corpus representativo” é resultado desse conhecimento e partir dele é metodologicamente desinteressante. Para Chomsky, um bom indício da existência deste conhecimento é a *criatividade linguística*: a habilidade que o falante de uma certa língua tem de produzir e de compreender sentenças às quais nunca foi exposto antes. (NETO, 2011, p. 99 - 100)

A capacidade que a gramática gerativa tem de gerar sentenças é um fato, desde que estas façam parte da realidade linguística dos falantes, visto que o objetivo não é produzir enunciados descontextualizados. O conhecimento comum entre os indivíduos é que determina o que pode ou não ser dito; isso demonstra o quão coerente essas ideias são, porque não seria significativo produzir o que não é de conhecimento dos falantes, o que está fora do contexto. Além disso, Neto enfatiza a existência desse conhecimento através da criatividade linguística, já que uma pessoa consegue compreender e produzir aquilo que nunca vivenciou, essa pode ser uma prova, segundo o autor, desse conhecimento compartilhado.

Essa questão colocada pelo autor é bastante pertinente, pois, desde o início dos estudos linguísticos, percebe-se uma insistência em mostrar que uma língua é utilizada para satisfazer necessidades dos falantes em diferentes contextos e de formas diferentes, e isso

depende sempre da realidade social na qual se está inserido. Ou seja, a gramática gerativa vem contribuir com os estudos linguísticos, partindo de um pressuposto já existente, a fim de analisar fenômenos não contemplados pelos outros tipos de gramática.

Sobre a criatividade linguística, Chomsky (1975, p. 86) também faz algumas considerações. Para ele, “a gramática de uma língua particular deve ser completada por uma gramática universal que dê conta do aspecto criativo do uso da linguagem e que formule as regularidades profundas que, por serem universais, são omitidas da gramática propriamente dita”. O autor expõe a importância da existência de uma gramática mais ampla que deveria dar suporte às gramáticas particulares das línguas, visto que ela é a responsável pelo aspecto criativo, mas isso não acontece segundo os estudos linguísticos, pois ela não aborda essa criatividade e não resolve o problema da inadequação descritiva fundamental das gramáticas estruturalistas (CHOMSKY, 1975). Isso tudo representa um empecilho, uma vez que atrapalha os objetivos das outras gramáticas que estão empenhadas em responder questionamentos não sanados pela gramática universal.

Outro assunto bastante relevante que não pode ser deixado em segundo plano é a estrutura da gramática gerativa. Segundo Chomsky:

logo, uma gramática generativa deve consistir num sistema de regras que, dum modo iterativo, podem gerar um número indefinidamente grande de estruturas. Este sistema de regras pode ser analisado nas três principais componentes duma gramática generativa: as componentes sintática, fonológica e semântica. (CHOMSKY, 1975, p. 97)

Para Chomsky (1975), esses três elementos estão interligados, visto que o componente sintático fornece meios capazes de gerar uma estrutura com significado. Por sua vez, o fonológico é encarregado de representar foneticamente a estrutura elaborada pelo sintático, utilizando sinais adequados ao meio linguístico correspondente. Já o componente semântico determina a interpretação da estrutura gerada. Assim, tanto o fonológico quanto o semântico são basicamente interpretativos.

Essa é a estrutura básica da gramática gerativa delimitada por Chomsky. A partir desses componentes, ele consegue analisar e explicar fenômenos linguísticos surgidos da interação comunicativa. Afinal, língua é interação social.

2.2.4 Gramática funcionalista/cognitivista

Reflexões sobre a gramática funcionalista não faltam para enriquecer trabalhos desta natureza, por isso, uma síntese do que há de mais expressivo será feita para fundamentar as discussões sobre esse tipo de gramática. De princípio, é fundamental estabelecer a principal diferença entre formalismo e funcionalismo, já que são estudos distintos e não podem ser confundidos.

Para Dillinger (1991, p. 396), “a distinção formalismo/funcionalismo é derivada da oposição entre a forma lingüística e suas funções na comunicação, distinção esta corrente entre os estruturalistas da primeira metade deste século”. Ao que parece, é uma distinção clara, bastante restrita ao termo que designa cada um. Forma como estrutura e função como papel desempenhado na comunicação. Dillinger ainda complementa:

a “forma lingüística” designa então as partes: as entidades e características observáveis em enunciados de determinada língua, em particular as classes e os padrões de combinação de seus elementos.

[...]

Nesse contexto histórico, “formalismo” veio a designar o estudo da forma lingüística (fonética, fonologia, morfologia e sintaxe) – dando continuidade à gramática tradicional (pelo menos com respeito aos fenômenos estudados). (DILLINGER, 1991, p. 396-397)

Enquanto o formalismo preocupa-se com as partes da língua, com a sua estrutura, bem próximo da gramática tradicional, o funcionalismo, por sua vez,

se preocupa com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social e não tanto com as características internas à língua. Assim, os funcionalistas frisam a importância do papel do contexto, em particular o contexto social na compreensão da natureza das línguas. (DILLINGER, 1991, p. 400)

Cabe aos funcionalistas observar a língua em uso, dentro dos diversos contextos de utilização, pois é na interação social que se consegue perceber as funções da língua, funções estas que ultrapassam as características internas, estruturais, isto é, da forma. Portanto, “formalistas e funcionalistas de fato estudam fenômenos diferentes, mas fenômenos que

envolvem um mesmo objeto” (DILLINGER, 1991, p. 401). Isso não há como negar, haja vista a clara delimitação dos objetivos propostos pelos dois grupos. Além disso, o autor faz uma relevante observação no final, mostrando que, embora sejam fenômenos diferentes, são fenômenos do mesmo objeto. É a língua que é analisada. Isso só prova o quão complexa é e o quanto ela necessita de estudiosos dispostos a abraçar a causa.

Baseando-se nessas teorias, a gramática funcionalista surge como uma necessidade de encontrar explicações para fatos não esclarecidos pelas gramáticas formais. Assim, “por uma gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social” (NEVES, 1997, p. 15), ou seja, o que a caracteriza é justamente essa união entre organização gramatical e interação, visto que ela “entende a gramática como acessível às pressões do uso” (NEVES, 1997, p. 15). Por isso, a gramática funcionalista/funcional tem como base a competência comunicativa, em que o sujeito atua de forma interacional no meio em que vive, não apenas codificando e decodificando expressões, mas, também, usando-as e interpretando-as, isto é, interagindo (NEVES, 1997). Refletindo sobre o assunto, Castilho afirma que

melhor insistir que a língua abriga em si estruturas razoavelmente cristalizadas, perfeitamente passíveis de descrição a partir dos postulados das ciências clássicas, com suas repercussões na Gramática Tradicional e nas gramáticas formais. Ao lado disso, há um número considerável de estruturas em andamento, muito documentadas na língua falada. Para estas, as gramáticas funcionalistas-cognitivistas oferecem respostas mais consistentes. (CASTILHO, 2010, p. 63)

É por causa dessas estruturas em andamento, como afirma o autor, que essa gramática existe, pois a gramática normativa, por exemplo, não consegue acompanhar a língua em interações sociais, em constantes mudanças, embora tenha a sua importância dentro do processo. A língua, desempenhando suas funções dentro de contextos de uso, fica sob a responsabilidade da gramática funcionalista-cognitivista², como a chama Castilho.

Não há como se opor a uma ideia dessas, visto que Castilho chama a atenção para a capacidade de a língua estar em constante movimento e também para a importância da língua falada, uma vez que esta não é prioridade das gramáticas formais, mas é uma modalidade da

² É importante ressaltar que outros autores também estabelecem essa relação entre gramática funcional e cognitivismo. Neves (1997, p. 99) afirma que “a teoria gramatical deve ser capaz de dar conta das relações entre as categorias lingüísticas e as categorias cognitivas, considerando-se uma relação icônica entre os sistemas”, ou seja, ambas operam em união, a fim de alcançar os objetivos comunicativos dentro processo de interação social.

língua que não deve escapar jamais aos olhos dos estudiosos, pois ela representa parte expressiva da língua, com muito significado, isto é, a modalidade mais usada pelos falantes de um determinado grupo linguístico. Isso é fato inquestionável.

Outra observação importante sobre a gramática funcionalista é que ela não é totalmente oposta ao formalismo, pelo contrário, em alguns pontos eles se assemelham, afinal ela não surgiu para desmerecer e acabar com os outros tipos de gramática, como muitos pensam, mas para somar esforços, ou seja, contribuir sem desprezar os avanços que já se tem.

Castilho assim se reporta à questão:

entendendo que a sintaxe, juntamente com a fonologia e a morfologia, compõem a gramática, e esta, juntamente com o léxico, o discurso e a semântica integram os quatro sistemas linguísticos das línguas naturais, veremos no que o formalismo e o funcionalismo se distinguem apenas na estratégia de abordagem do fenômeno linguístico e no papel conferido a esses sistemas. Fora daqui, essas teorias se assemelham, por exemplo, no reconhecimento das categorias lexicais, discursivas, semânticas e gramaticais, mudando a ênfase em seu enfoque. (CASTILHO, 2010, p. 64)

Tanto para o formalismo quanto para o funcionalismo, os sistemas linguísticos são os mesmos, como afirma o autor. Eles se diferenciam apenas na forma de abordagem e na função desempenhada por esses sistemas, pois a forma básica permanece inalterada. O que muda é o foco, o formalismo ligado às questões internas da língua, além de não se prender ao contexto em que é utilizada e o funcionalismo ligado às questões interacionistas, visto que a interação ocorre através da linguagem, ou seja, ele prioriza o funcionamento da língua nas diversas situações sociais.

Esse esclarecimento de Castilho é fundamental, para que não se construa uma premissa de que um tipo de gramática deve ser totalmente diferente do outro, como se esse fosse o objetivo dos que existem, em que o surgimento de um novo tipo representasse o apagamento de outro já existente. A ideia não é essa, pois todos têm a sua parcela de contribuição e de importância, visto que abordam fenômenos diferentes de uma mesma língua. Portanto, esse é o pressuposto que se defende neste trabalho. Estudar língua é isso, um vai e vem de teorias, que tentam amenizar as dúvidas suscitadas, buscando respostas para tais, através de pesquisas.

Só o funcionalismo reúne uma série de teorias auxiliares, que fundamentam uma teoria central. São elas: “(i) a língua como competência comunicativa; (ii) a língua como um conjunto de funções socialmente definidas; (iii) a língua como um conjunto de atos de fala; (iv) a língua como variação e mudança; (v) a língua como discurso” (CASTILHO, 2010, p. 68). Todas essas teorias circundam e fundamentam o objetivo maior do funcionalismo, haja vista a relação delas com a interação social, com a língua dentro de um contexto significativo.

Para chegar a tais conclusões, Castilho apoia-se na teoria multissistêmica funcionalista-cognitivista, que explica, segundo ele, a organização dessa gramática. Os postulados que caracterizam essa teoria são:

(1) a língua se fundamenta num aparato cognitivo; (2) a língua é uma competência comunicativa; (3) as estruturas linguísticas não são objetos autônomos; (4) as estruturas linguísticas são multissistêmicas, ultrapassando os limites da gramática; (5) a explicação linguística deve ser buscada numa percepção pancrônica da língua. (CASTILHO, 2010, p. 69)

A teoria multissistêmica é a base do pensamento de Castilho, utilizada para justificar as características da gramática funcionalista. Segundo essa teoria, a língua não se apresenta como um sistema sequencial e estático, mas, sim, como um sistema simultâneo e dinâmico, visto que todos – os sistemas – são importantes e atuam ao mesmo tempo, quebrando o paradigma de que um sistema sempre estará acima de outro, desfazendo assim, a ideia de uma hierarquização sistêmica. Para a teoria multissistêmica, a língua não opera em níveis, com um sistema de cada vez e, sim, com vários sistemas, que garantem a eficiência dos processos linguísticos. Isso tudo é explanado no postulado 4 pelo autor.

O postulado 1 refere-se à importância das categorias cognitivas para o desenvolvimento das línguas naturais, já que os sentidos abrigados pela cognição ocupam parte representativa nos estudos linguísticos. Já o postulado 2 reforça tudo o que já foi dito até o momento, pois a competência comunicativa é uma habilidade primordial para o desenvolvimento do indivíduo, enquanto sujeito atuante no meio social do qual faz parte. Saber expressar-se, exteriorizar sentimentos, transmitir informações e construir conhecimento são alguns exemplos dessa habilidade que o ser humano deve dominar. O postulado 3, por sua vez, traz a questão da não autonomia das línguas, visto que elas não são totalmente arbitrárias, ou seja, são suscetíveis a mudanças e adequações, a fim de atender as diversas necessidades de uso, portanto, estão sempre sujeitas a reformulações. E, por fim, o postulado 5 que

apresenta uma visão pancrônica da língua, que consiste em substituir a visão saussuriana diacronia/sincronia, visto que a língua não deve ser observada somente por um dos dois, separadamente, mas pelos dois, em conjunto, como afirma o próprio Castilho (2010, p. 77): “extensas descrições da língua falada – e, num grau menos acentuado, da língua escrita – toparam frequentemente com estruturas do passado convivendo com estruturas do presente, numa pancronia”.

Esses postulados ajudam a compreender a teoria multissistêmica e, conseqüentemente, a gramática funcionalista. Portanto, são imprescindíveis para o desenvolvimento de pesquisas como esta, haja vista a grande contribuição das ideias de Castilho para o estudo das gramáticas da língua.

Enfim,

a Gramática Funcional procura correlacionar as classes, as relações e as funções com as situações sociais concretas em que elas foram geradas. Para situar a língua em seu contexto social, ela ultrapassa o limite da sentença e avança na análise de textos extensos. Esse ramo de estudos “desencapsulou” a língua de seus rígidos limites estruturalistas e gerativistas, estabelecendo correlações entre os fatos gramaticais e os dados da comunidade que os gerou. Pode-se dizer que a Gramática Funcional reage contra a “pasteurização” da língua sustentada pela atitude formalista, que postula a língua como uma atividade mental ou como um código. (CASTILHO, 2010, p. 68)

E discordar dessas ideias sem ter fundamento teórico é, no mínimo, cometer um equívoco, já que elas representam a língua nas suas diversas situações reais de uso. Ser funcional é quebrar paradigmas impostos pelo formal, que atribui características fechadas e arbitrárias à língua, como se esta fosse apenas um código imutável.

2.2.5 Gramática histórica

Conhecer a origem e as evoluções de uma determinada língua é tão importante quanto todas as reflexões feitas até aqui, pois é uma forma de entender melhor tudo que aconteceu e que acontece dentro de uma estrutura linguística, partindo sempre do pressuposto que uma língua muda, varia e evolui com o tempo, assim, ela nunca permanecerá sempre igual desde a sua origem.

Castilho (2010) enumera algumas teorias sobre a mudança linguística, que explicam fatos históricos ocorridos na língua portuguesa: comparatismo, neogramaticismo, estruturalismo, gerativismo e variacionismo/funcionalismo.

Os comparatistas desenvolveram um método conhecido como histórico-comparativo, com o intuito de configurar as línguas, a fim de conhecer algo sobre a origem delas, utilizando uma protolíngua, que, segundo Castilho (2010), não tinha documentos escritos, o que dificultava ainda mais a análise através desse método. Isso aconteceu com a configuração do indoeuropeu, do latim vulgar e do romance, por exemplo.

O neogramaticismo, por sua vez, apoia-se nas línguas configuradas pelos comparatistas. Segundo Castilho (2010, p. 84),

os neogramáticos se concentraram na história das línguas previamente afiliadas pelos comparatistas. De uma certa forma, retomaram as atividades da Filologia Clássica, atacada pelos comparatistas, concentrando-se na gramática dessas línguas – o que lhes valeu o apelido de “neogramáticos”, que eles incorporaram com bom humor.

Ou seja, eles deram continuidade ao trabalho começado pelos comparatistas, analisando as gramáticas das línguas elencadas por eles. Essa teoria dos neogramáticos fundamenta-se em princípios, como:

(1) O historiador de uma língua natural tem como tarefa de base acompanhar as diversas fases ou diversos estados da língua, entendida como um “organismo psíquico”, ou mental, como diríamos hoje.

[...]

(2) As relações linguísticas são perceptíveis na fala individual, o que permite lançar uma ponte entre a pesquisa linguística e a pesquisa psicológica.

[...]

(3) O momento decisivo da mudança linguística está, portanto, localizado no uso individual.

[...]

(4) A mudança não tem um ritmo permanente, e conforma-se à estabilidade maior ou menor dos usos individuais.

[...]

(5) Somente os fatores fonéticos podem condicionar a mudança. Isso quer dizer que os neogramáticos aparentemente não incluíam em sua

argumentação fatores de caráter morfológico ou sintático. (CASTILHO, 2010, p. 84-85)

Percebe-se que esses princípios norteiam o trabalho dos neogramáticos, visto que perpassam desde os usos individuais até os diversos estados da língua, abordando características internas da língua, como os fatores fonéticos, que podem sofrer mudança. O que de fato resume o trabalho histórico dos neogramáticos é a capacidade de mudança das línguas, que faz com que vários registros históricos sejam notificados, ao ponto de servirem como fatos para as gramáticas históricas.

Outra teoria apontada por Castilho (2010, p. 86) é o estruturalismo, que “se constitui numa *família teórica* que tem em comum postular a língua como um sistema constituído por subsistemas hierarquicamente dispostos”, ou seja, eles tentam apresentar as mudanças linguísticas históricas, pautados na estrutura, mais precisamente na fonologia, tanto com o surgimento de fonemas novos quanto com o desaparecimento destes. Isso é muito relevante devido às várias mudanças pelas quais uma única palavra pode passar, como por exemplo, a palavra “você”.

O gerativismo também é elencado como teoria por Castilho (2010), no que se refere à aquisição da linguagem, pois esse foi o alcance diacrônico que despertou o interesse dos gerativistas. Por isso, eles distinguem a língua internalizada – assunto que será abordado com mais precisão na próxima seção – da língua externalizada, já que os indivíduos, desde pequenos, têm acesso. Para explicar esses fatos sob o viés histórico, Chomsky, responsável por essa teoria, como já fora citado, busca fundamentos que embasam essa ideia e conclui que os conhecimentos linguísticos são inatos, fazendo parte da genética humana.

E, por fim, o variacionismo/funcionalismo, que justificam as mudanças e as variações mais de perto. Para tal esclarecimento, Castilho (2010) cita a teoria da variação e mudança, elaborada por William Labov, que consiste em

quebrar a identificação entre estruturação e homogeneidade e ir ao enalço da competência linguística dos falantes, a qual está ancorada numa heterogeneidade sistematizada, pois a ausência da heterogeneidade estruturada seria disfuncional. A ancoragem da mudança nos usos da linguagem trouxe os sociolinguistas labovianos para o campo do funcionalismo. (CASTILHO, 2010, p. 88)

Através desse pressuposto, os *labovianos* explicam fenômenos linguísticos ligados à variação, bem como as mudanças pelas quais uma língua passa no decorrer do tempo, atendendo assim, às exigências da gramática histórica.

Algumas dessas teorias mencionadas por Castilho já foram abordadas em outros tipos de gramática, mas o intuito de abordá-las nesta gramática é demonstrar a contribuição que elas deram para a história das línguas, uma vez que o caráter histórico sempre será importante e decisivo para se compreender questões relacionadas à linguagem. Portanto, as discussões levantadas nesse tópico servirão de base para entender muitos outros fenômenos linguísticos, fundamentais para o prosseguimento de estudos posteriores.

2.2.6 Gramática internalizada

Por fim, a gramática internalizada, pautada nas construções linguísticas dos seres humanos, que possuem estruturas inatas, independentemente de qualquer contato com a escola. Dizer que uma pessoa precisa ir à escola para aprender a gramática da sua língua nativa como se ela ainda não soubesse, levando-se em consideração que esse indivíduo já se comunica perfeitamente dentro do seu grupo social, é um fato preocupante, pois ele já utiliza essa gramática, mesmo que não saiba disso.

Nesse sentido, *gramática* abarca todas as regras de uso de uma língua. Envolve, portanto, desde os padrões de formação das sílabas, passando por aqueles outros de formação de palavras e de suas flexões, até aqueles níveis mais complexos de distribuição e arranjo das unidades para a constituição das frases e dos períodos. Nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática. Por isso é que se diz que não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua. Ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso. (ANTUNES, 2007, p. 26)

É justamente por ser inata, nascer junto com o indivíduo, que a gramática internalizada faz parte da realidade de cada um e, como a própria autora diz, nada escapa a ela, haja vista a sua abrangência. Quando uma criança começa a falar, ela já está utilizando uma gramática, por isso aprender uma língua é, ao mesmo tempo, aprender uma gramática, visto que todas as construções coerentes, por mais simples que sejam, seguem uma estrutura

adequada ao contexto comunicativo. Portanto, não existe língua sem gramática. Esse argumento é provado por essa capacidade que o ser humano tem de utilizar uma língua – e, conseqüentemente, uma gramática – e ser compreendido.

Essas são as primeiras ideias que se deve ter a respeito dessa gramática, porque são fundamentais para o entendimento dos reais objetivos dela. Para ilustrar melhor o que foi dito, Antunes utiliza o seguinte exemplo:

uma criança de dois anos e quatro meses, ao ser interrogada se queria falar pelo telefone com a avó, respondeu prontamente:

- Quero.

Observemos que essa criança não disse “queremos”, “quis”, “querem”, nem outra coisa qualquer que não fizesse sentido nessa situação específica. Pelo contrário, usou o verbo nas flexões de tempo, modo, pessoa e número adequadas, omitiu o pronome sujeito, omitiu o complemento do verbo, uma vez que esses elementos estavam contidos no contexto da interação. Certamente se a pergunta tivesse sido:

- Quem quer falar com a vovó? – o garoto não teria omitido o pronome e teria respondido:

- Eu quero! – ou, simplesmente:

- Eu.

O propósito dessa simples análise é apenas tentar demonstrar como a gramática da língua, nesse sentido de “gramática interiorizada”, de conhecimento das particularidades da gramática da língua nativa, faz parte do conjunto de saberes que as pessoas desenvolvem desde a mais tenra idade. (ANTUNES, 2007, p. 26-27)

É uma gramática natural do ser humano, manifestada dentro das situações de comunicação, ou seja, a partir do momento em que a interação verbal passa a ser uma necessidade. Como afirma a autora, é um conjunto de saberes que as pessoas desenvolvem antes mesmo de frequentar os meios escolares, para aprender as normas que unificam o idioma. Vale lembrar que muitas dessas normas – aquelas realmente utilizadas e adequadas ao contexto comunicativo – são internalizadas e não precisam de professores de língua materna para ensinar, como se verifica no exemplo acima, em que uma criança utiliza um verbo flexionado de maneira absolutamente correta de acordo com a gramática normativa, isso mostra que, desde muito cedo, já se usa uma gramática, fato que muitos ainda desconhecem.

Portanto, “uma criança que aprendeu uma língua desenvolveu uma representação interna de um sistema de regras que determinam como é que as frases se formam, se utilizam,

e se compreendem” (CHOMSKY, 1975, p. 107). Isso comprova ainda mais a ideia exposta por Antunes (2007), já que, a partir do momento em que uma criança aprende uma língua, ela utiliza um sistema de normas, capazes de tornar as expressões compreensíveis. Então, é coerente afirmar que uma criança já utiliza a sintaxe, por exemplo, pois sabe articular as palavras na construção de enunciados significativos. Por isso, Chomsky (1975, p. 108) diz que “a criança constrói uma gramática – isto é, uma teoria da língua da qual as frases bem formadas dos dados linguísticos primários constituem uma pequena amostra”.

Sobre o assunto, Chomsky ainda faz a seguinte observação:

para aprender uma língua, a criança deve, portanto, ter um método para elaborar uma gramática apropriada, a partir dos dados linguísticos primários. Como condição prévia à aprendizagem da língua, ele deve possuir, em primeiro lugar, uma teoria linguística que especifique a forma da gramática duma língua humana possível, e, em segundo lugar, uma estratégia para selecionar uma gramática da forma apropriada que seja compatível com os dados linguísticos primários. (CHOMSKY, 1975, p. 108)

Percebe-se que, ao aprender uma língua, a criança elabora uma gramática, que condiz com a realidade linguística dela. Como afirma o autor, essa elaboração depende de um método que possui duas condições: uma teoria que fundamente essa gramática, visto que ela necessita ser adequada a uma língua humana, além de ser compatível com as noções primárias da língua em questão. Assim, nota-se que a capacidade inata do ser humano é muito importante e decisiva para aprender um novo idioma, e isso não depende de condições escolares, mas interiores de cada um, afinal o cidadão chega aos primeiros anos estudantis, utilizando sua língua materna normalmente na grande maioria das vezes.

Outro exemplo que justifica a existência da gramática internalizada é apontado por Antunes no seguinte trecho:

se uma criança diz “minhas colegas e meus colegas”, “um algodão” e “um algodinho”, é porque já domina as regras morfossintáticas de indicação do masculino e do feminino, bem como as regras de indicação do aumentativo e do diminutivo em português. Ou seja, já sabe esses pontos de gramática. Da gramática geral que regula o funcionamento da sua língua: por exemplo, se a língua tem artigos, se tem preposições, se adota flexões (de número, de gênero, de grau, de tempo etc. e para que tipos de palavras), que posições as palavras podem ocupar na frase, que funções podem ser atribuídas a essas posições etc. (ANTUNES, 2007, p. 27)

Por mais que a criança não flexione corretamente de acordo com a gramática normativa, esses exemplos citados por Antunes demonstram que ela já possui a noção de diferenciação entre o masculino e o feminino, entre o aumentativo e o diminutivo, dentre outras. Utilizar o termo “colegos” nada mais é que uma tentativa de distinguir esse substantivo do feminino, uma vez que existe uma primeira ideia de que o masculino sempre será construído a partir da letra “o”. A mesma noção aplica-se à palavra “algodão”, que, devido às letras que encerram o vocábulo, dá a ideia de estar no grau aumentativo.

Muitas vezes uma criança é repreendida, quando utiliza uma expressão dessa natureza, devido à falta de conhecimento do repressor. Essas características mostram a capacidade inata que uma criança tem de utilizar uma língua, já que ninguém ensinou. Esse é um ponto relevante na aquisição de uma língua, que, jamais, deve ser desconsiderado, haja vista a sua significativa importância.

De acordo com Antunes (2007, p. 27), “existe a idéia simplista e ingênua de que apenas a norma culta segue uma gramática. As outras normas funcionam sem gramática. Movem-se à deriva. Ora, toda língua – em qualquer condição de uso – é regulada por uma gramática”, isto é, existe uma visão equivocada de que língua constitui-se única e puramente de gramática normativa, e tudo que foge a essa gramática é considerado inadequado, um erro. Isso já está mais do que discutido e, por isso, foi necessário fazer essa pequena explanação dos tipos de gramática possivelmente existentes na língua portuguesa.

2.3 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA CONTEMPORANEIDADE

Depois dessas breves reflexões sobre os tipos de gramática da língua, não restam dúvidas sobre as importantes contribuições da Linguística para o ensino de língua materna. Através deles, explicaram-se muitos questionamentos, até certo tempo, obscuros que fugiam da capacidade de abrangência da gramática normativa. Por isso, o ensino da língua portuguesa cresceu muito, assim como outras línguas em seus respectivos países.

Porém, isso não quer dizer que tudo está concluído com a presença dessas gramáticas na vida profissional do professor, pelo contrário, o conhecimento não para, é ininterrupto. Sobre o assunto, refletindo sobre as atividades que envolvem o texto em sala de aula, Geraldi posiciona-se da seguinte forma:

note-se, pois, que não estou banindo das salas de aulas as *gramáticas* (tradicionais ou não), mas considerando-as fontes de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilingüísticas. É claro que as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem, são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer. Mas não é pelo fato de nossas noções intuitivas, nossas reflexões intuitivas, não encontrarem respaldo em argumentos de autoridades que elas devem deixar de ser feitas. O que temos disponível é insuficiente para o que precisamos: uma razão a mais para abandonarmos a mera reprodução de conhecimentos e tentarmos a construção de conhecimentos. (GERALDI, 2013, p. 191-192)

Que a Linguística contribuiu, todos têm certeza, mas isso não significa que a pesquisa já pode parar, que as pessoas não precisam mais avançar, tecer novas discussões. Isso não pode jamais acontecer, como afirma o autor. Ele considera aquilo que se tem insuficiente, haja vista a enorme velocidade com que uma sociedade progride. É preciso estar sempre suscetível a mudanças, só assim um professor conseguirá construir conhecimento, ao invés de simplesmente transmitir, ou seja, ser um eterno pesquisador, que não se satisfaz com o que tem nas mãos e sempre quer mais.

É importante levar em consideração essas palavras de Geraldi, pois perceber que uma língua muda, varia e evolui com o passar do tempo é o primeiro passo para dar sentido ao ensino, visto que, antes de ser uma disciplina, o português é um idioma, um meio de comunicação utilizado pela maioria da população, como já fora mencionado anteriormente. É isso que o professor deve compreender desde o início, antes mesmo de atuar em uma sala de aula.

Partindo dessas reflexões iniciais presentes nesta seção, constata-se uma linha de pensamento que permeia o ensino de língua portuguesa como língua materna e que deve ser defendida neste trabalho: um ensino contextualizado. Não é fácil decidir qual a melhor maneira de ensinar, mas um fato não pode ser negado – o texto é a base para esse ensino.

Antes de adentrar nas questões pertinentes ao ensino, percebe-se uma necessidade de delimitar a concepção de texto, que, segundo Koch (2006), depende das concepções que se tem de língua e de sujeito, já que todos possuem papel importante no processo de interação verbal. Dessa forma, ela divide a concepção de texto em três partes, justamente para acompanhar as ideias de língua e de sujeito. Eis a primeira:

na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo. (KOCH, 2006, p. 16)

Nessa primeira concepção, o texto é entendido como uma representação do pensamento, em que o autor expõe tudo aquilo que estiver dentro dos seus objetivos, adotando uma ideia de texto como produto, como afirma a autora. É preciso entender que, nessa concepção, os interlocutores assumem uma postura passiva, porque eles apenas captam as informações do texto, bem como as intenções do autor. Eis a segunda concepção:

na concepção de língua como código – portanto, como mero *instrumento* de comunicação – e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo. (KOCH, 2006, p. 16)

Nessa segunda concepção, a autora enfatiza o texto como produto da codificação, atentando para o leitor como decodificador, uma vez que aquilo que é entendido é um texto explícito e não precisa, necessariamente, ser a mesma interpretação do emissor. Segundo Koch, o que basta para que essa decodificação ocorra é o domínio do código, isso garante a existência dessa concepção de texto. Vale ressaltar ainda que o leitor também assume uma posição passiva, assim como na primeira. Eis a terceira concepção:

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH, 2006, p. 17)

Nessa última concepção, o texto é o elemento fundamental da interação, em que os interlocutores têm a capacidade de se construírem e serem construídos como sujeitos. É numa relação dialógica que isso acontece, dessa forma, os interlocutores são considerados sujeitos

ativos, que influenciam e são influenciados. Conforme salienta Koch, nessa concepção, os implícitos são inúmeros e somente são identificados, quando se domina o contexto sociocognitivo dos envolvidos no processo. Diferentemente das duas primeiras, essa concepção representa a atividade de interação propriamente dita, pois todos são diretamente participantes, como a própria autora conceitua de “uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2006, p. 17).

É notável a importante contribuição de Koch para este trabalho, mais precisamente nesta parte referente ao texto. Ela aborda-o nessas três dimensões, haja vista a sua grande extensão de significado. Quando se fala em língua, o texto representa sua quase totalidade, porque tudo que é compreendido entre os falantes é considerado texto. Além disso, ela esclarece também as concepções de língua e de sujeito, partes indispensáveis para os estudos textuais. Então, texto é fundamental para qualquer estudo linguístico.

Tomando como base esses conceitos iniciais sobre texto, pode-se avançar no assunto, partindo para a sua importância dentro dos bancos escolares. Britto traz uma reflexão bastante interessante.

Fundamentalmente, a crítica reformadora indica que a preocupação com o ensino de determinada teoria gramatical e sua respectiva metalinguagem e a valorização absoluta de uma modalidade lingüística no ensino fizeram com que a escola esquecesse, progressivamente, aquilo que é fundamental no exercício da língua: o texto. A escola abandonou o texto. Trazê-lo de volta para a sala de aula significa desviar o foco de atenção e pensar a língua em suas condições efetivas de uso. Nesta perspectiva, ensinar gramática seria pensar a língua tal como ela é exercitada e avaliada em sociedade. (BRITTO, 1997, p. 102)

Texto não é somente um emaranhado de palavras, conceito antigo e defasado, é toda e qualquer expressão comunicativa. É um evento comunicativo. Por isso, uma imagem pode ser um texto, assim como um bilhete, um cardápio, uma propaganda publicitária, uma conversa entre amigos, dentre outros. O conceito de texto mudou, e isso deve ser levado em consideração no processo de ensino, o que, muitas vezes, não ocorre. Como afirma o autor, é preciso trazê-lo para a escola, pois é uma maneira de trabalhar a língua como elemento comunicativo, de uso, acima de tudo. Dessa forma, utiliza-se a língua como elemento social, característica primordial para qualquer uma.

Sobre o tema, pondera Geraldi (2013, p. 105):

o trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos.

O autor reforça a ideia colocada por Britto (1997) ao enfatizar também a importância do texto nas aulas de língua portuguesa. É dele que deve partir todo o planejamento de ensino, já que leitura e escrita são prioridades no processo de ensino e de aprendizagem de língua materna. Antes mesmo de qualquer conteúdo gramatical, o professor deve ajudar o aluno a desenvolver essas duas habilidades, que são condições imprescindíveis para a construção de qualquer conhecimento. E isso só é possível através do trabalho com textos, como ressalta Geraldi. Como se sabe, até mesmo para outras áreas, ler, compreender e produzir são pré-requisitos inquestionáveis e, conseqüentemente, fundamentais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, esse trabalho com textos, apontado por Geraldi (2013), deve acontecer da seguinte forma:

sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24)

É uma pena que nem sempre tudo isso ocorra na prática efetivamente, visto que existe ainda uma dificuldade grande de relacionar teoria e prática, devido a vários motivos, advindos de instâncias diferentes, que, no momento, não serão aprofundados, por causa do objetivo das reflexões em questão. O não cumprimento dessa sugestão apontada pelos PCN ajuda a ocasionar uma artificialidade no uso da linguagem, em que o aluno, na maioria das vezes, é um reprodutor, que devolve a fala do professor, ou seja, não tem posição ativa (GERALDI, 2006b). O estudante não consegue desenvolver a capacidade crítica, como salientam os PCN. Geraldi ainda completa:

Essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua. Comprovar a artificialidade é mais simples do que se imagina:

- Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.
- Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.
- Por fim, na escola não se faz análise lingüística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise lingüística. (GERALDI, 2006b, p. 89-90)

É uma prática que precisa ser revista, para que não se utilize o texto como pretexto. Muitas vezes, o ensino é simulado, como afirma o autor, e isso é percebido facilmente com as atividades aplicadas nas aulas de língua portuguesa. Assim como outros ambientes de interação, a escola deve proporcionar o contato do aluno com o texto, nas suas mais variadas formas, para que este tenha possibilidades cada vez maiores de se desenvolver, enquanto sujeito ativo do processo.

Depois dessas discussões a respeito da importância do texto na sala de aula, é imprescindível voltar às questões gramaticais. Por que ensinar gramática? Por que estudar gramática? Que gramática estudar na escola? Será que o ensino de língua deve estar preso a uma tradição gramatical? Essas e outras perguntas atormentam a vida profissional de muitos docentes que abraçam a causa com responsabilidade, uma vez que o conteúdo de ensino de língua materna sempre foi uma questão de enormes debates, críticas e reflexões. E, até hoje, esses questionamentos podem estar sem respostas concretas, tendo em vista a grande velocidade de mudança dos fenômenos linguísticos.

Perini, ao tentar responder o primeiro questionamento, traz a seguinte reflexão:

sustento que a gramática merece lugar no currículo como uma disciplina científica, ao lado da biologia, da geografia e da química. Por conseguinte, o ensino de gramática deve seguir as linhas gerais da educação científica, enfatizando a observação, a formulação de hipóteses, o raciocínio lógico – exatamente o que o ensino tradicional *não* faz. (PERINI, 2014, p. 48)

A gramática deve ser ensinada na escola, visto que esse é o papel dela. Porém, a forma como está sendo ensinada é que não condiz com as expectativas de uma sociedade cada vez mais exigente. Segundo o autor, é preciso atribuir um caráter científico ao ensino de

língua – de gramática –, pois é a maneira mais eficaz de torná-lo significativo, em que justificativas, explicações e aplicações às situações reais de uso retiram de cena a necessidade de uma memorização descontextualizada, que não representa jamais aprendizagem.

Por não entender a maneira de se trabalhar com a gramática é que, muitas vezes, alguns estudiosos sugerem a retirada dela dos bancos escolares, o que não se propõe aqui. A luta é por uma inserção cada vez mais adequada nas aulas de língua materna, diminuindo assim, a distância para se alcançar um ensino mais significativo.

Neves também faz uma observação importante sobre o assunto.

Não é necessária muita argumentação para que se assegure – também nisso insisto – que ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso lingüístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a faculdade da linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala. (NEVES, 2006, p. 128)

A autora expõe uma visão geral de como ensinar a gramática nas aulas de língua portuguesa, levando-se em consideração sempre a língua em uso, visto que essa é a sua principal característica, ideia já sustentada nesta pesquisa. É o primeiro passo para se estudar língua em sala de aula, concebê-la como instrumento de comunicação social. Assim, o objetivo principal do ensino estará sendo alcançado, pois ele ultrapassa qualquer norma imposta, independentemente de qual seja.

Sobre a gramática normativa, ela expõe o seguinte argumento:

não vou entrar aqui nessa questão da norma, a não ser para repetir que a escola tem a obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto lingüístico de seus alunos, isto é, ela tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros, e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão, em conformidade com as situações de produção. Isso é obrigação da escola, que a escola antiga valorizou tanto – no que respeita à norma-padrão –, a ponto de por isso ela ser estigmatizada, e que, em nome da própria Lingüística, a escola de hoje negligencia. (NEVES, 2006, p. 128)

Que a gramática normativa é importante, já se sabe, o que não se reconhece, talvez, é a forma como essa norma deve ser trabalhada em sala. Levar o aluno a compreender as diferentes situações de produção de enunciados é uma das tarefas mais difíceis do professor, visto que a falta de maturidade para questões linguísticas assola boa parte dos estudantes modernos. Como afirma a autora, além de garantir o entendimento dessa adequação, a escola tem que fornecer subsídios, para que eles possam utilizar essa flexibilidade que a língua oferece. Ela ainda chama a atenção para o fato da negligência da norma-padrão por parte da escola com a chegada da Linguística, haja vista os equívocos de interpretação causados pela falta de desenvolvimento de estudos relacionados à área.

Se essa é a gramática que deve ser estudada na escola, que seja dessa forma, pois o contrário representa uma negação dos valores construídos pelo indivíduo em sociedade, ou seja, pouco adianta estudar as normas, se elas não se aplicam em nada da vida prática de produção. É claro que as regras são fundamentais e necessárias para a vida em sociedade, já que muitas das situações de produção de enunciados exigem o domínio da norma padrão, portanto, é o papel da escola ensiná-las, o que não dá direito a um aprendizado sem significado, como simples memorização de itens. Isso deve estar bem esclarecido.

Possenti (1996, p. 17) complementa a discussão, dizendo que “talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que *o objetivo da escola é ensinar o português padrão*, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”. Percebe-se que o autor não retira a função da escola de ensinar a língua padrão, porém deixa bastante claro que este deve ser estudado sob condições, criadas pela escola, ou seja, deve ser aprendido a partir de diferentes estratégias e meios, visto que cada um aprende de uma forma diferente, e as salas de aula são exemplos vivos de heterogeneidade. Por essas e outras questões, não restam dúvidas de que o professor de língua materna deve ensinar o português padrão, segundo o autor. Por isso, ele afirma que “qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico” (POSSENTI, 1996, p. 17).

Outro argumento que norteia as pesquisas de Possenti (1996) sobre o ensino de língua é que, para dominá-la, o falante não precisa da metalinguagem técnica, das normas, ele aprende uma língua bem antes de conhecer a gramática normativa dessa língua. É uma questão inata da espécie humana. O autor chega a nomear de espantoso esse fato: “o que é ainda mais espantoso é que todos aprendem com velocidade espantosa um objeto complexo, e sem ser ensinados” (POSSENTI, 1996, p. 46). Isso tudo mostra a capacidade de aprendizado

que o ser humano tem, e o professor não deve nunca esquecer ou desprezar essa habilidade dos seus alunos.

Percebe-se que, assim como Neves (2006), que, além de ressaltar o importante papel da escola de ensinar a gramática normativa, também aponta para as importantes contribuições da gramática funcionalista, pois enfatiza a língua em uso, Possenti (1996) também reafirma esse objetivo da escola e, além disso, destaca o importante papel da gramática internalizada, já que ele fala tanto na capacidade inata de aprender um novo idioma. Portanto, a partir desse paralelo feito entre os dois autores, algumas dúvidas em relação a que gramática estudar na escola começam a ser esclarecidas.

Sobre o assunto, Perini traz uma observação bastante pertinente, uma vez que destaca um problema do ensino de gramática.

Outra grande deficiência de nosso ensino gramatical é a falta de adequação empírica: tanto pela preocupação normativa quanto pela falta de respeito aos fatos da língua. Em meus trabalhos de gramática, procuro retratar a língua portuguesa do Brasil tal como se apresenta na fala espontânea do povo (o português brasileiro falado) e na imprensa atual (a língua padrão do Brasil). (PERINI, 2014, p. 49)

Sabe-se que Perini defende uma gramática descritiva, mas nem só por isso deixa de afirmar a importante existência da normativa. Tanto é que ele aponta um problema do ensino gramatical da língua portuguesa que é a dificuldade de adequação, causado pela priorização da norma e pelo reconhecimento dos fenômenos linguísticos. Para ele, o ensino deve levar em consideração os dois fatores, visto que uma língua não se constitui apenas de regras.

Perini não sustenta o pressuposto de abolição do fator normativo, já que isso representaria a criação de outro problema. Segundo ele, “em vez de eliminar pura e simplesmente o estudo de gramática na escola (com o que estaríamos **fechando** uma janela), é preciso redefini-la em termos de formação científica” (PERINI, 2014, p. 66). A ideia não é acabar, mas reestruturar o ensino, a fim de que ele possa tornar o processo mais interessante e concreto para quem aprende, deixando as regras mais significativas e menos abstratas.

Britto, por sua vez, observa que:

a questão da metalinguagem é um dos grandes nós no debate sobre o ensino de gramática. De maneira geral, crê-se que não é possível ensinar gramática

sem oferecer uma taxionomia articulada e abrangente. Não se trata de negar a legitimidade da metalinguagem, mas de entender que ela só faz sentido no interior da disciplina que a constitui e só pode funcionar como instrumento efetivo e econômico de análise se aqueles que a manipulam forem capazes de conhecer sua referencialidade e seus limites. (BRITTO, 1997, p. 121)

Ou seja, o ensino de língua ultrapassa as fronteiras impostas pela tradição gramatical, pois os limites colocados pela metalinguagem, como afirma o autor, devem ser reconhecidos por quem trabalha com ela, a fim de que apresente possibilidades diversas de trabalho com a norma. Como diz o autor, a metalinguagem representa um impasse, porque ensinar gramática é prender-se a conceitos pré-estabelecidos, e a fuga de qualquer um desses é um fato impossível na visão dos defensores dessa corrente de pensamento.

Assim, o dever da escola é construir conhecimentos a partir dos estudos gramaticais, visto que eles são a base para o aprofundamento de uma língua, mesmo que esta já seja dominada pelo falante. É na sala de aula que se estuda a gramática normativa, porém isso não exclui a possibilidade de o professor conhecer os outros tipos para nortear o seu trabalho, haja vista a grande necessidade de se compreender os fenômenos linguísticos, os quais a gramática normativa sozinha não explica. Esse é o pressuposto que embasa esta pesquisa, já que o ensino de língua não se resume apenas em um tipo de gramática e, por isso, não se aconselha um investimento numa tradição gramatical voltada apenas para a norma, mas também em outras instâncias da língua.

Portanto,

na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem.

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p. 28)

Tudo isso serve para que o processo de ensino e de aprendizagem não siga uma linha opressora, mas uma tendência libertadora (BECHARA, 1989). Por isso, é preciso entender, primeiramente, que a Linguística não surgiu com a intenção de exterminar a língua padrão – a gramática normativa –, como se uma anulasse a outra, pelo contrário, ela veio a partir de uma problemática e com objetivos bastante explícitos, que não perpassam a retirada da norma do ensino de língua portuguesa.

Para esclarecer mais essa ideia, Bechara (1989, p. 14) afirma que, antigamente, o professor cometia um equívoco muito expressivo, visto que compreendia a língua como “aquela modalidade culta – literária ou não – refletida no código escrito ou na prática oral que lhe seguia o modelo, de todo repudiando aquele saber lingüístico aprendido em casa, intuitivamente, transmitido de pais a filhos”, ou seja, a norma padrão deveria estar presente tanto na modalidade escrita, quanto na falada, não existia uma flexibilidade de adequação ao contexto, representando assim, uma imposição, já que não se valorizava outro saber lingüístico, como ressalta o autor. Nos dias atuais, com todas as contribuições da Linguística, a visão e o foco mudaram. Segundo Bechara (1989, p. 14), devido a “um exagero de interpretação de *liberdade* e por um equívoco em supor que uma língua ou uma modalidade é *imposta* ao homem, chega-se ao abuso inverso de repudiar qualquer outra língua funcional, que não seja aquela coloquial, de uso espontâneo na comunicação cotidiana”, isto é, a visão e o foco mudaram, mas o que aconteceu foi a mesma opressão apontada na primeira ideia, pois o falante continuou sem a liberdade de escolha, sem a possibilidade de adequar a língua à situação de uso, como se todos a utilizassem da mesma maneira em todos os contextos comunicativos.

É isso que não pode ocorrer quando se trata de língua. Uma interpretação errônea dos reais objetivos da Linguística, pautada numa relação de nulidade, em que não existe reciprocidade. Dessa forma, o ensino de gramática permanece opressor. Partindo dessas discussões, Bechara expõe sua posição em relação ao papel do professor de língua materna.

No fundo, a grande missão do professor de língua materna – no ensino da língua estrangeira o problema é outro – é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade lingüística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens. (BECHARA, 1989, p. 14)

Somente dessa maneira, o ensino de gramática partirá para uma linha menos opressora e mais libertadora. O professor, assim como todos os estudiosos da linguagem, deve entender que utilizar tanto a língua padrão em todas as situações de uso, quanto a língua coloquial também em todas não é a saída para um ensino significativo. É necessário que haja essa flexibilidade, afirmada por Bechara, que permite o aluno escolher a modalidade da língua mais adequada ao momento da comunicação. É torná-lo um poliglota da própria língua, a principal função do professor, como observa o autor.

Nota-se a importante contribuição de Bechara (1989) para este trabalho, uma vez que um ensino gramatical que assume a postura de opressor é considerado inexpressivo, pois existe uma luta por um processo contextualizado e que tenha sentido para quem está envolvido. É a liberdade que se deve buscar e não a imposição, desde que essa liberdade seja compreendida corretamente, respeitando-se as limitações existentes entre o uso da língua e os diferentes contextos de utilização. Assim, o ensino será bem mais interessante.

Essas reflexões demonstram a tentativa de aplicar a Linguística ao ensino de língua materna, o que não é uma tarefa tão simples, mas também não é impossível, haja vista o desenvolvimento de pesquisas relevantes sobre o assunto. De acordo com Ilari (1997), essa relação só poderia acontecer com algumas mudanças nos costumes diários dos professores de português, que ele mesmo considera-as profundas. Para o autor, a inserção da modalidade oral nas aulas é fator importantíssimo que, segundo ele, é esquecido, não é abordado de maneira enfática, como se a língua fosse constituída apenas pela modalidade escrita. É preciso apresentar ao aluno atividades autênticas que ele possa utilizar nas situações reais de uso da língua.

Essa discussão não é nova, mas ainda está nos meios acadêmicos, devido ao seu influente e importante papel nas análises relacionadas ao ensino. Ilari ainda faz a seguinte observação:

o professor secundário continua investindo a maior parte de seus esforços no ensino da terminologia gramatical; continua enorme o espaço reservado aos exercícios escritos; a escola continua ignorando as variedades regionais e sociais não-*standard*; aprofundando desse modo os preconceitos existentes; os usos da língua na escola continuam em grande medida artificiais, como se o aprendizado fosse para a escola, não para a vida. (ILARI, 1997, p. 103)

É preciso avançar no que diz respeito ao ensino, visto que ele é a base para o desenvolvimento do cidadão, enquanto sujeito ativo. Mas isso só acontecerá de fato se a escola der o primeiro passo, ensinando seus alunos para a vida, como pondera Ilari. Reconhecer a necessidade de mudança, ampliando e diversificando as atividades, a fim de não priorizar somente uma modalidade da língua, já representa uma tarefa cumprida. De fato, há muito trabalho para se fazer, mas esse pontapé inicial é bastante importante e compensador.

Então, apesar de todas as contribuições da Linguística, apontadas nesta pesquisa, e de outras que não foram mencionadas, ainda há muito que se fazer para melhorar a qualidade do ensino de língua materna, haja vista a dimensão e a complexidade do assunto. Não basta encarar o processo como simples reprodução de metalinguagem, é preciso ensinar para a vida em sociedade, para que o indivíduo tenha a oportunidade de atuar como sujeito e o direito de fazer as escolhas que achar convenientes. Um fato é certo, a língua é um elemento que permite o acesso a essas condições sociais e, por isso, a escola deve ser um lugar que propicie a concretização de tais condições.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE DA PESQUISA

De um lado, o professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o *produto* do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos.

[...]

De outro lado, há a necessidade de articular os conhecimentos com as necessidades, reais ou imaginárias, da transmissão destes conhecimentos. (GERALDI, 2013, p. 88)

Conhecer a visão dos docentes, responsáveis pelo ensino de língua portuguesa, é uma atividade complexa que necessita de interpretações rigorosas, visto que as ideias são diversificadas e norteiam a prática em sala de aula. É justamente por causa disso que se fará, nesta parte do trabalho, uma análise de questionários aplicados a professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos), com o intuito de refletir sobre esse processo, apontando contribuições satisfatórias que favoreçam o ensino.

É uma forma, também, de aplicar os pressupostos teóricos utilizados ao longo da pesquisa em uma parte prática, a fim de constatar se condizem com a atual realidade ou não e de que forma podem favorecer a prática docente, a ponto de influenciar os profissionais. São questões fundamentais para as reflexões conclusivas, haja vista os objetivos definidos para a construção de todo o trabalho.

3.1 PESQUISA QUANTITATIVA E QUALITATIVA

A pesquisa de campo exige uma série de fatores que a caracterizam como tal e um que não pode ser deixado de lado é a metodologia quantitativa e a qualitativa. Entende-se por quantitativo a possibilidade que o pesquisador tem de traduzir em números informações coletadas, ou seja, de quantificar resultados através de questões “fechadas”, que não dão abertura para uma maior subjetividade dos entrevistados. Ao mencionar a interação dinâmica entre o pesquisador e o objeto de estudo, Günther (2006, p. 203) diz que “no caso da pesquisa quantitativa, dificilmente se escuta o participante após a coleta de dados. Uma inclusão de acontecimentos e conhecimentos cotidianos na interpretação de dados depende, no caso da pesquisa quantitativa, da audiência e do meio de divulgação”, isto é, a pesquisa quantitativa

não explora o caráter subjetivo dos participantes, pois ela chega a conclusões a partir do que se coleta, levando-se em consideração o contexto.

Já o aspecto qualitativo é compreendido como imensurável, em que traços subjetivos e particulares não podem ser traduzidos em números. Segundo Günther (2006, p. 202), “a pesquisa é percebida como um ato subjetivo de construção” e, por isso, utiliza recursos diferentes do quantitativo, como o estudo de caso e as questões mais “abertas”, por exemplo. Na pesquisa qualitativa, o que predomina é a permissão dada ao entrevistado de demonstrar especificidades relevantes às conclusões do trabalho, respondendo questões sobre o problema elencado, a fim de compreendê-lo.

Foram utilizados, neste trabalho, os dois aspectos com predominância do quantitativo sobre o qualitativo, devido aos objetivos da pesquisa e a forma como os questionários foram elaborados, portanto, a maioria dos dados coletados será enumerada para constatação das hipóteses elencadas, mas isso não quer dizer que o material não possuía questões que prevalecem a subjetividade dos participantes (só que em menor proporção), dados esses que serão interpretados, levando-se em conta a experiência, a situação e os pressupostos teóricos aqui explanados.

A escolha por uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa) ocorreu, principalmente, devido à necessidade de saber as concepções de língua, de linguagem e de ensino dos professores, bem como o conhecimento que possuem sobre os tipos de gramáticas e sua aplicabilidade ao ensino. Assim, não seria possível trabalhar somente com um tipo de metodologia, visto que cada um tem uma concepção diferente, nem todos conhecem os mesmos tipos de gramática, e existe uma divergência de opiniões sobre o uso deles na prática, ou seja, apesar de ser uma pesquisa predominantemente quantitativa, o caráter subjetivo também é valorizado. Como afirma Günther (2006, p. 207), “uma abordagem mista não necessariamente implica numa algaravia metodológica”. Optar pelas duas não representa uma confusão de métodos, mas uma necessidade prática e técnica diante do que se pretende pesquisar.

Em suma, a questão não é colocar a pesquisa qualitativa *versus* a pesquisa quantitativa, não é decidir-se pela pesquisa qualitativa *ou* pela pesquisa quantitativa. A questão tem implicações de natureza prática, empírica e técnica. Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, coloca-se para o pesquisador e para a sua equipe a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo,

chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social. (GÜNTHER, 2006, p. 207)

A opção por aplicar questionários em vez de entrevistas deveu-se ao fato de maior praticidade deste instrumento de pesquisa, uma vez que os docentes alegaram não dispor de tempo suficiente para dedicar-se à entrevista, preferindo responder o questionário. Através dos questionários foi possível verificar informações importantes sobre a prática desses profissionais. As respostas dos professores revelaram concepções diversas que influenciam suas práticas, assim é viável analisá-las e tecer críticas construtivas para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Os entrevistados responderam 06 (seis) questões objetivas e subjetivas sobre o assunto, pautadas nas teorias utilizadas nos capítulos precedentes. As questões versam sobre eixos temáticos (língua, linguagem, tipos de gramática e texto) que servem de base para que os profissionais demonstrem as concepções que possuem sobre tais assuntos. É fundamental esta parte da pesquisa, pois, através da coleta e da análise dos dados, constatações serão feitas e lançadas para reflexão, já que a intenção é abrir novas discussões, afinal é um tema que dificilmente será deixado de lado.

As perguntas foram construídas de maneira articulada, em que uma questão estava ligada a outra numa relação de significado, de forma coerente, a fim de que o docente não respondesse de uma maneira aleatória, sendo influenciado pelo que se considera uma boa prática. Era preciso responder de acordo com a realidade, com aquilo que acontece de fato nas aulas de Língua Portuguesa, ainda que se saiba que nem sempre as respostas dadas reflitam essa realidade. Tudo isso foi pensado durante a elaboração das questões com a finalidade de obter resultados mais pertinentes.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Como já fora mencionado, os sujeitos da pesquisa são professores do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos). Por ser de competência dos municípios esse nível de ensino, todos os entrevistados são da rede municipal. O objetivo da pesquisa está voltado para a base do ensino de língua portuguesa, por isso houve uma escolha desses ciclos. Se não perceber o que acontece na base, não haverá possibilidade de entender o porquê de muitos problemas dos

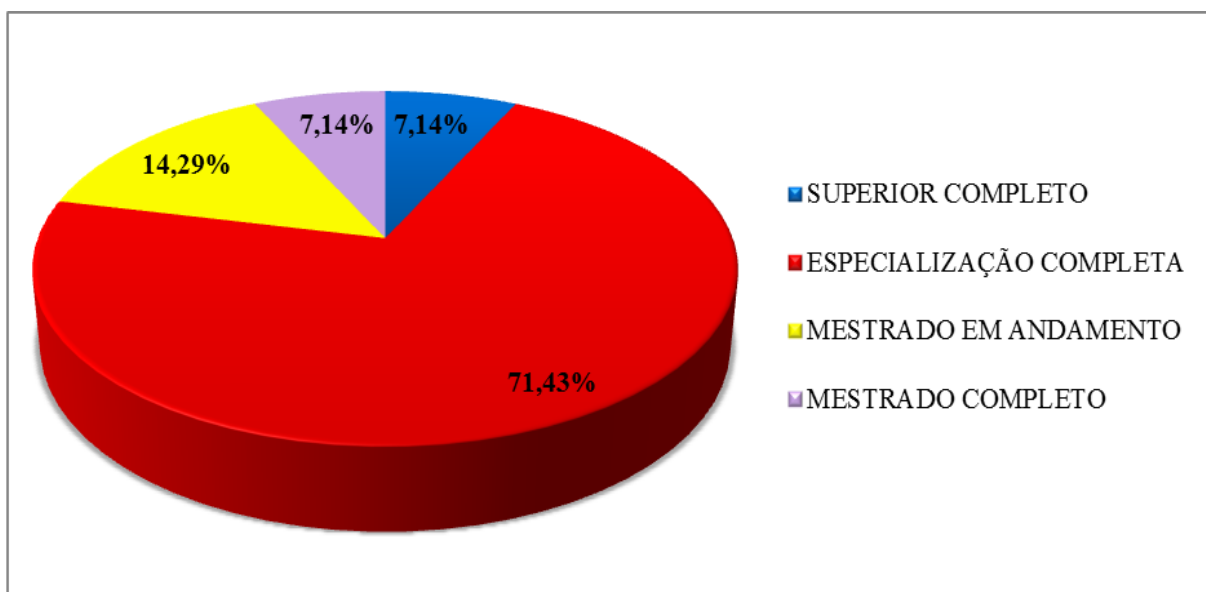
anos posteriores. Isso justifica a opção feita por esse público específico. Dentre o grande número de profissionais que possuíam os pré-requisitos necessários, a escolha dos participantes foi aleatória, priorizando somente a diversidade de realidades, para não ficar preso somente a um público específico, por isso, foram entrevistados 14 professores de 07 escolas diferentes, contemplando a cidade e os povoados.

A cidade de Lagarto, localizada no estado de Sergipe da Região Nordeste do País, possui 22 escolas municipais com Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos), um número significativo e suficiente para coleta dos dados necessários. Lagarto é a maior cidade do interior e faz parte da região centro-sul do estado, com aproximadamente 101.305 habitantes, sendo considerado o terceiro município mais populoso do estado. Ele fica localizado a 75 km da capital, Aracaju.

As dificuldades encontradas na coleta dos dados ocorreram, principalmente, devido à indisponibilidade de tempo dos professores durante o período em que estavam na escola, pois a aplicação dos questionários não poderia atrapalhar o percurso normal das aulas, por isso, todos foram procurados em suas residências. Isso causou um relevante atraso na obtenção dos dados, já que era preciso marcar horário, respeitando a disponibilidade de cada professor. Esse trabalho durou cerca de dois meses, tempo em que as análises não poderiam ser iniciadas, visto que era preciso estar com todo o *corpus* coletado.

As escolas apresentam dificuldades como todas pertencentes ao sistema de ensino brasileiro. Isso também será levado em consideração durante as análises, pois os fatores externos também são responsáveis pelo desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Não se pode deixar de fora esse aspecto, uma vez que ele é fundamental para compreender algumas particularidades que são influenciadas pela realidade das escolas públicas no geral.

Todos os entrevistados possuem graduação em Letras – Português ou Letras – Português/Inglês. Além disso, a maioria possui outros níveis de formação como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Formação dos sujeitos

Como apontam os dados coletados, 92,86% dos docentes entrevistados buscam uma formação posterior à graduação, somando-se os percentuais dos que possuem especialização completa, mestrado em andamento e mestrado completo, o que é bastante positivo, já que estar sempre atualizado é uma necessidade dentro do contexto escolar. É importante destacar que dentre os 92,86%, 57,00% optaram por cursos de pós-graduação na área de Letras (Língua Portuguesa/Literatura) e 36,00% por cursos na área da Educação, como Gestão Escolar, Ciências da Educação, Consultoria Educacional e Educação Tecnológica, o que não representa um obstáculo para atuar no Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos), visto que a exigência para esse nível é a graduação em Letras.

Os professores precisam dessas formações, pois os estudos vivem em constantes mudanças e avanços, esse é o desafio do século, principalmente para quem trabalha com a educação, cuja função é formar sujeitos ativos para atuar em sociedade. A facilidade de acesso aos cursos de pós-graduação aumentou no decorrer dos últimos anos. Houve um crescimento relevante no investimento dessa área, proporcionado pelas Instituições de Ensino Superior (IES), o que despertou o interesse dos professores em se qualificar. Horários acessíveis, investimento financeiro regular (para instituições privadas), fácil acesso aos *campi*, deslocamento das unidades de ensino para o interior em regiões menos acessíveis e professores qualificados são os possíveis motivos que levam os profissionais deste município

a não se satisfazerem somente com a graduação. Além desses, existem também as questões salariais que ocupam a menor parcela de interesse, haja vista a pequena porcentagem de aumento de um nível de formação acadêmica para outro.

É importante ressaltar que a Prefeitura Municipal não dá incentivo financeiro para tais qualificações. Existe, apenas, para os níveis de mestrado e doutorado, uma licença remunerada para estudos que nem sempre é concedida, pois depende das condições estruturais do município (quadro de professores concursados com disponibilidade para aumento de carga horária e recurso financeiro para esse aumento ou para contratação), uma vez que isso implica substituição do docente durante os anos do curso, ou seja, muitas vezes os professores trabalham normalmente, ao mesmo tempo em que estudam.

Portanto, o único interesse em se qualificar é do professor, diante das condições elencadas anteriormente. Essa busca de conhecimento é o objetivo da grande parte dos docentes do município de Lagarto, e o incentivo maior é a possibilidade de buscar novas oportunidades, já que os cursos de pós-graduação abrem portas de acesso a outros níveis de ensino. Uma prova disso é a quantidade de professores que iniciam suas atividades na educação básica e terminam no ensino superior, o que não deveria acontecer, mas é o que ocorre na prática.

3.3 ANÁLISE DO *CORPUS*: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

As questões que serão analisadas a seguir foram direcionadas aos docentes. Ao elaborá-las, teve-se como escopo colher material que desse uma visão de como eles se colocavam ante à docência como professores de língua materna, que concepções de língua, linguagem e ensino guiavam suas práticas em sala de aula.

É importante deixar claro que as questões objetivas que possuem “SIM” ou “NÃO” como resposta trarão os percentuais nos quadros e nos gráficos, pois existe a possibilidade de o participante marcar as duas opções de resposta, caso considere necessário. Por isso, a melhor forma de demonstrar os dados obtidos é através dos dois recursos expositivos, uma vez que, nos quadros, não existe a opção “SIM/NÃO”. Eles trazem a questão sem alterações, da mesma forma que foi aplicada aos professores, mas, se esse fato ocorrer, não será desconsiderado. Isso será exposto de uma maneira mais compreensível nos gráficos, já que

não existe a possibilidade de inserir os percentuais nos quadros referentes àqueles que optarem pela dupla marcação.

A primeira pergunta do questionário versou sobre a concepção de língua, uma vez que é fundamental iniciar com esta discussão-base de estudos voltados para a área focada. Seu enunciado apresentou três alternativas, construídas levando-se em consideração as concepções de linguagem de Geraldi (2006a). Observe-se o quadro que segue, bem como o percentual de respostas obtidas e, logo abaixo, os gráficos correspondentes às alternativas apresentadas:

Quadro 1 - Você considera que a língua é:

01. Você considera que a língua é:		
	SIM	NÃO
➤ um meio de expressão.	78,57%	21,43%
➤ um veículo de comunicação.	85,71%	14,29%
➤ uma forma de interação social.	100,00%	0,00%

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

Gráfico 2 - A língua é um meio de expressão

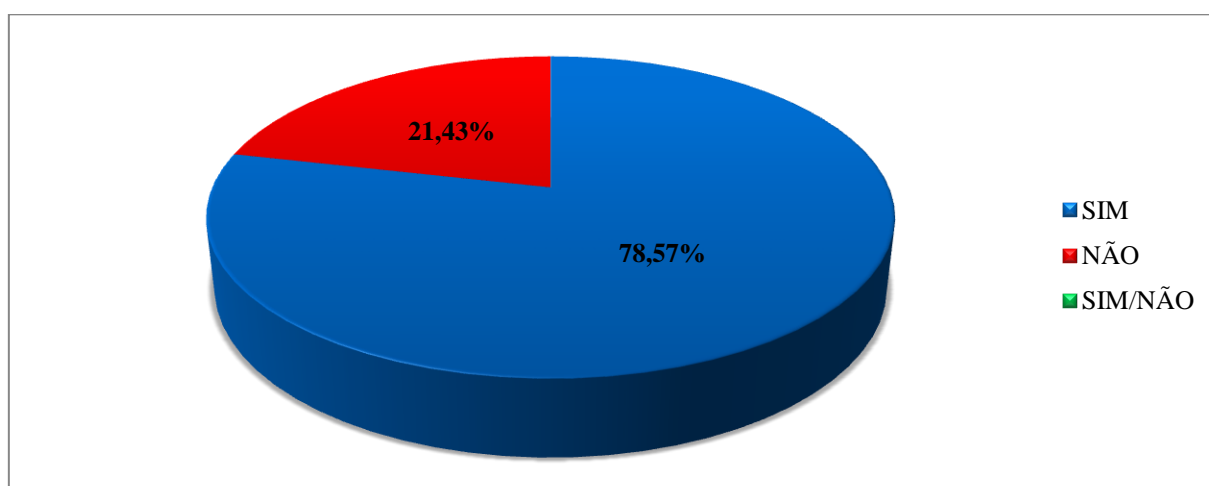
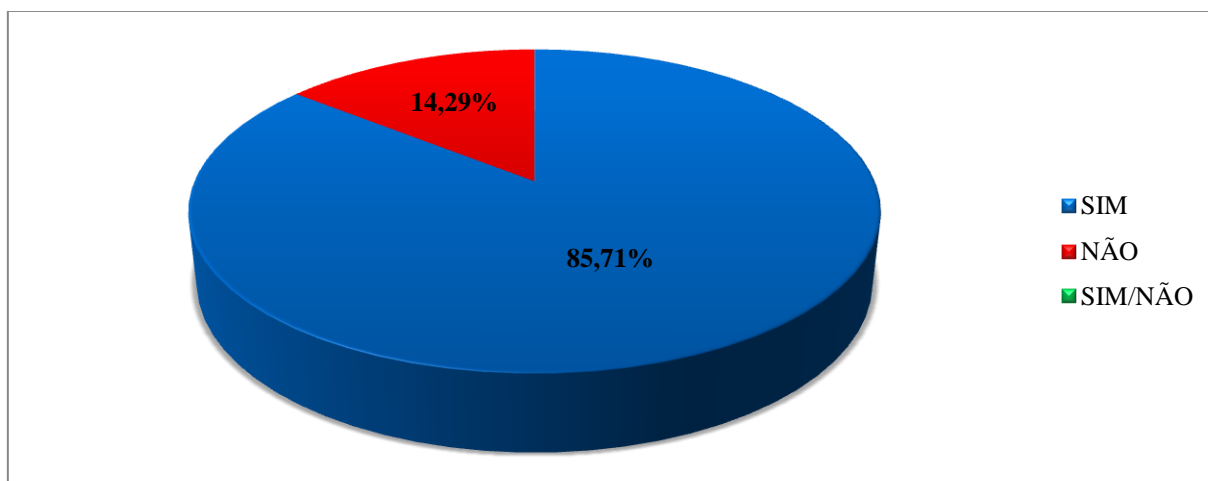
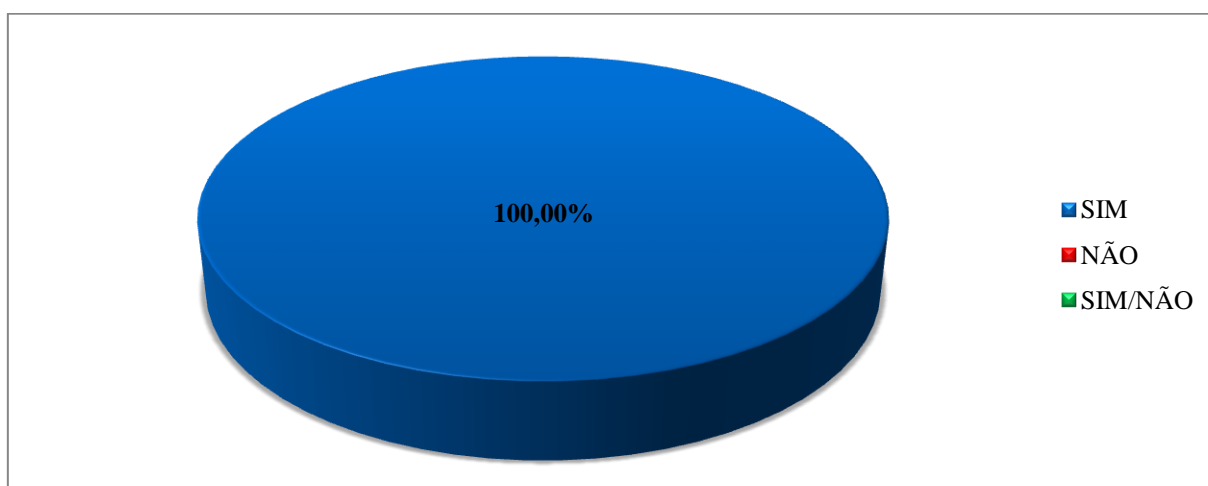


Gráfico 3 - A língua é um veículo de comunicação**Gráfico 4 - A língua é uma forma de interação social**

Essas três concepções de língua revelam três fases que apresentam particularidades, desde uma nomenclatura tradicional até uma mais moderna (GERALDI, 2006a). Na primeira concepção (a língua como um meio de expressão), 78,57% responderam “SIM” e 21,43% “NÃO”. Já na segunda (a língua como um veículo de comunicação), 85,71% elencaram como resposta “SIM” e 14,29% “NÃO”. Na última concepção, 100,00% responderam positivamente, o que demonstra conhecimento sobre uma visão mais atualizada de língua, mas também, vale ressaltar que a grande maioria respondeu “SIM” para as outras duas. Isso leva a considerar que alguns docentes, sobretudo os que marcaram mais de uma opção, consideram que as três concepções são válidas, por conseguinte a língua poderia ser vista

como meio de expressão (uma visão tradicional, ligada a regras do bem falar e escrever), veículo de comunicação (o poder que a língua tem de transmitir uma mensagem) e uma forma de interação social (ligada à prática, às ações, à produção de enunciados) (GERALDI, 2006a).

Apenas um índice muito pequeno, menor que 50,00%, considerando o resultado das duas primeiras alternativas, não faz menção a todas as opções. Será que isso revela uma falta de conhecimento maior dessas concepções de língua ou o que falta é uma definição de cada professor sobre sua concepção de língua? São questionamentos pertinentes que somente seriam respondidos através de uma análise maior, envolvendo outros instrumentos de pesquisa. Entender a língua somente como um meio de expressão ou como um veículo de comunicação, sem dúvida reduz as possibilidades de ação da língua/linguagem, não atende a toda a dinâmica do processo comunicativo. Resta saber se as práticas docentes desses professores condizem com suas respostas, o que não é possível saber apenas por meio do que dizem.

Como a justificativa foi opcional, poucos entrevistados responderam. Para manter em anonimato os participantes, utilizou-se as referências Professor A, Professor B (e assim por diante), para caracterizar os docentes envolvidos na pesquisa.

Na análise das respostas, observou-se que alguns fizeram observações interessantes sobre o assunto, o que se pode verificar a seguir.

“A língua é um instrumento de irrefutável importância para o processo de comunicação, uma vez que possibilita que todo homem perpetue suas tradições e costumes através da interação com o outro. Língua é a identidade de um povo.” (Professor A)

Como o Professor A marcou “SIM” para todos os itens da questão, a justificativa dele é coerente com a sua resposta, pois as três concepções estão imbricadas. Isso leva a notar que não há uma definição exata de como ele vê a língua, já que a considera meio de expressão, veículo de comunicação e uma forma de interação social.

O Professor B, por sua vez, fez a seguinte afirmação:

“[...] lembrando que a língua é um entre vários meios de expressão, a exemplo dos sinais, desenhos, gestos, etc.” (Professor B)

Esse entrevistado deteve-se apenas à língua como meio de expressão, apesar de ter marcado “SIM” para todos os itens. Ele justificou a escolha dele, ressaltando a existência de outras formas de expressão que não utilizam a língua (idioma).

O Professor C assim se reportou à questão:

“pensar na língua como instrumento de interação social é englobar as outras considerações, pois o usuário, através dela, se comunica, expressa seu pensamento e desenvolve suas ações no meio em que vive.” (Professor C)

O Professor C, que marcou “SIM” apenas na última alternativa, demonstra um conhecimento relevante sobre as questões linguísticas, pois foi capaz de verificar que a resposta mais completa é a língua como forma de interação social e que as outras duas alternativas estão contidas nessa prática e que, sozinhas, não correspondem mais aos anseios da sociedade moderna. Não se pode dizer que elas estejam incorretas, mas se ajustavam a determinadas épocas em que vigoraram, não completam as atuais necessidades e objetivos dos cidadãos que utilizam a língua nos dias de hoje, com outras finalidades para interagir socialmente, não como instrumento, mas como relação dialógica.

O Professor D faz a seguinte análise:

“a língua é um importante meio de comunicação, pois faz parte da rotina das pessoas que por intermédio dela se entendem.” (Professor D)

O Professor D utiliza uma justificativa incoerente com a resposta, pois assinala “SIM” nas duas últimas alternativas, mas limita-se somente à segunda, a linguagem como meio de comunicação, para fazer a sua justificativa. É importante ressaltar que, quando ele diz “por meio dela se entendem”, provavelmente está expondo a sua concepção de interação social.

Outro participante da enquete respondeu “SIM” para todos os itens, justificando que

“as três afirmações acima dialogam entre si no que diz respeito ao conceito de língua, portanto elas se completam.” (Professor E)

É interessante quando o professor afirma que “elas se completam”, isso demonstra que ele percebe a incompletude de alguns itens, por isso marcou positivamente todos.

E, por fim, o Professor F marcou “SIM” para as duas últimas opções.

“A língua é um conjunto de códigos de uma determinada sociedade, externo ao indivíduo. E, ainda, é uma atividade social, pois ela proporciona a inserção e interação do homem na vida social.” (Professor F)

O Professor F justifica a marcação do segundo item afirmando que a língua é um conjunto de códigos e do terceiro ao afirmar que ela insere o homem na sociedade. Reflexões importantes que auxiliam a prática do ensino de língua. Percebe-se que esse entrevistado também seguiu a linha de raciocínio dos outros citados anteriormente, com exceção do Professor C.

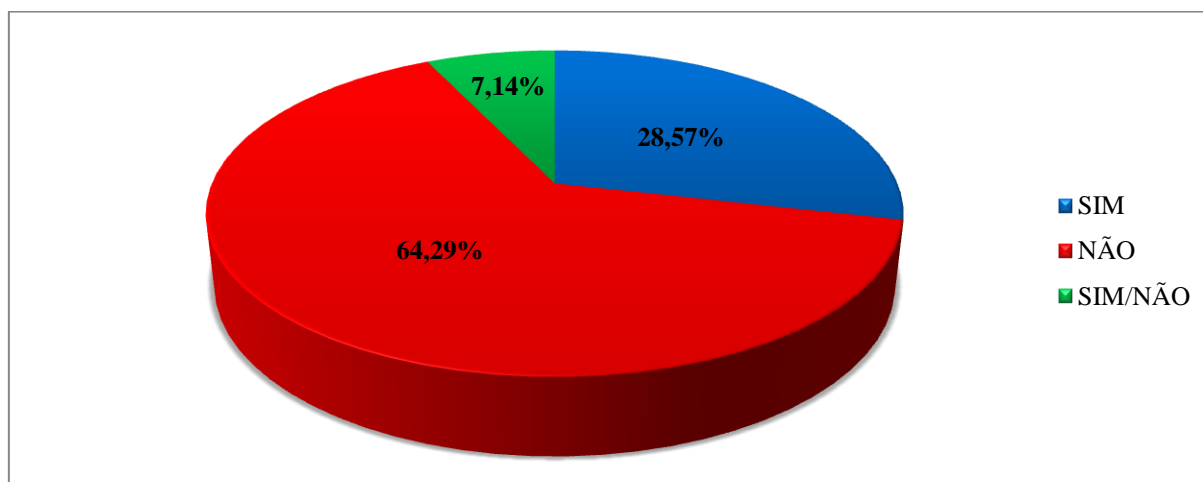
Com essa primeira questão, fica claro que ainda é necessário um conhecimento mais profundo sobre a última concepção que trata da interação social, pois, como apontam os dados, ainda existem lacunas sobre o assunto, haja vista as justificativas. A maioria dos entrevistados respondeu de forma pertinente com as ideias apresentadas nesta pesquisa, porém não perceberam que a última opção traz um pensamento mais completo sobre língua, tendo que assinalar outros itens para obter uma visão realmente satisfatória.

A segunda pergunta faz menção, de forma implícita, aos tipos de gramática mais comuns, existentes graças aos avanços dos estudos linguísticos. O objetivo da questão é perceber se o professor as conhece e/ou tem uma noção inicial dos diversos tipos de gramática e se eles podem ser utilizados pelos docentes e aplicados ao ensino de língua portuguesa. Para isso, foram utilizados os conceitos e ideias discutidas no segundo capítulo deste trabalho sem se referir ao nome propriamente dito do tipo de gramática. Eis a questão, com seus percentuais de respostas:

Quadro 2 - Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?

02. Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?		
	SIM	NÃO
a) A língua enquanto conjunto de usos bons.	28,57%	64,29%
b) A língua enquanto produto estruturado.	57,15%	35,71%
c) A língua enquanto desempenho do falante.	78,57%	21,43%
d) A língua enquanto processo estruturante.	78,57%	21,43%
e) A língua enquanto produto e processos em mudança.	100,00%	0,00%
f) A língua como uma construção inata.	64,29%	35,71%

Gráfico 5 - Item a: a língua enquanto conjunto de usos bons



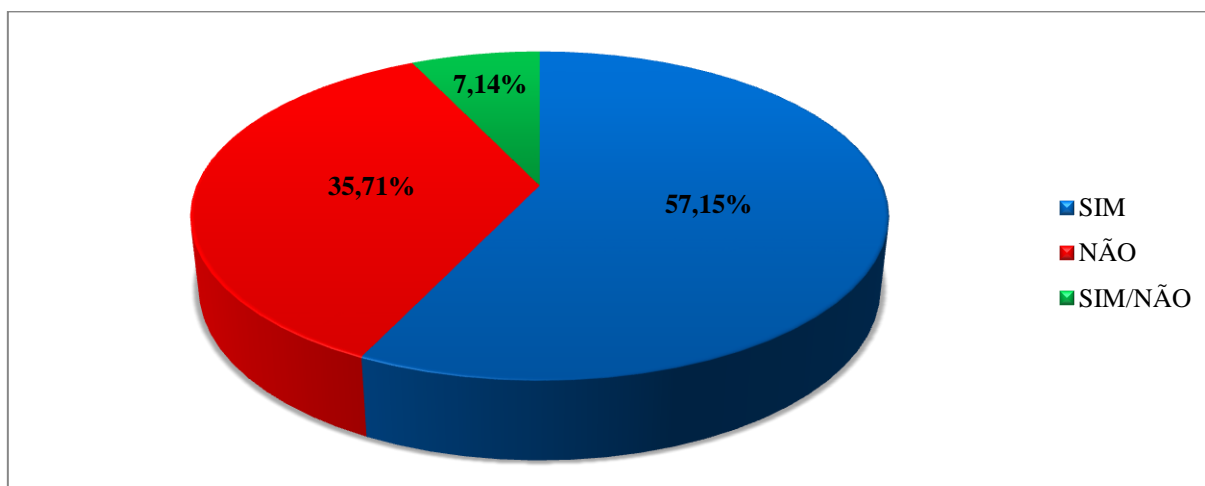
Este primeiro item faz referência à gramática normativa (a língua enquanto usos bons) que, como mostram os pressupostos teóricos utilizados, deve ser trabalhada nas aulas de língua portuguesa, porém grande parte dos professores não a considerou como aplicável ao ensino. Dentre os entrevistados, 28,57% responderam “SIM”, 64,29% “NÃO” e 7,14% “SIM/NÃO”. Isso demonstra certa confusão talvez de entendimento sobre de que trata esse tipo de gramática, uma vez que não se fez referência à gramática normativa, pois muitos ainda acreditam que ensinar língua é ensinar gramática normativa, isso decorre muito de uma tradição do ensino da língua portuguesa no Brasil, muito centrada em normas no início do português lusitano.

Como afirma Antunes (2007), é um equívoco pensar que estudar gramática é suficiente para ser um bom usuário da língua e também que não se deve ensinar gramática,

como se ela ocupasse totalmente o espaço das aulas ou não ocupasse nada. Não é errado ensinar gramática normativa, pelo contrário, ela deve, sim, ser utilizada, desde que em condições contextualizadas e que não se torne o único elemento de ensino. Apenas 28,57% dos entrevistados elencaram-na como parte do processo, isso demonstra que se precisa, realmente, de esclarecimentos, quando o assunto é gramática normativa.

Outro dado que chama a atenção é o fato de que 7,14% responderam “SIM” e “NÃO” para a mesma alternativa. Isso revela uma tensão, presente nos próprios entrevistados, entre o ensino da língua como uso, por meio de práticas sociais orais e escritas, ou como normas a serem memorizadas e/ou aprendidas, conforme tradição do ensino nas aulas de língua portuguesa. Observa-se, portanto, a necessidade de o professor refletir sobre a metodologia mais adequada ao ensino eficiente da língua, que tanto deve se basear nos usos sociais quanto no conhecimento gramatical. Infelizmente, ainda existem muitos equívocos ligados ao assunto.

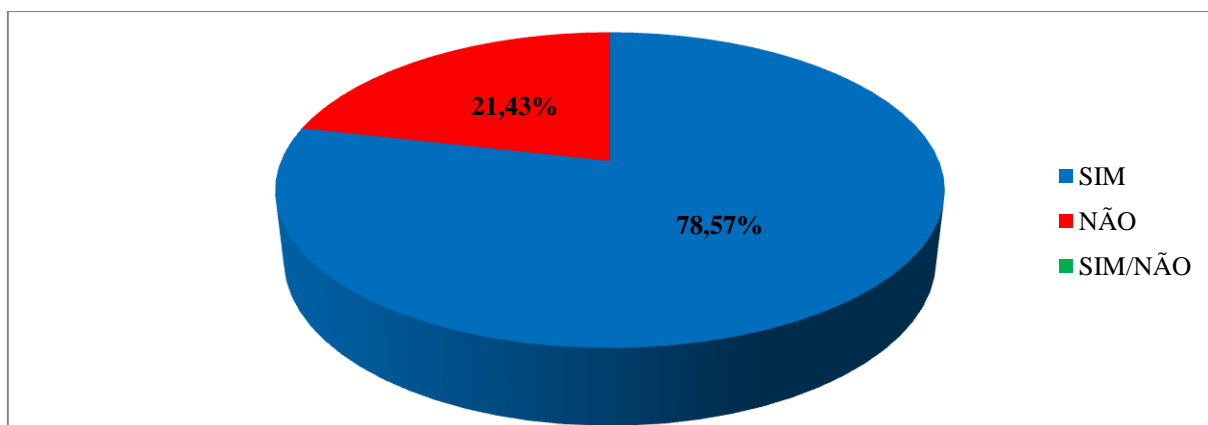
Gráfico 6 - Item b: a língua enquanto produto estruturado



A alternativa b refere-se à gramática descritiva. As respostas também variaram: 57,15% elencaram como resposta “SIM”, 35,71% “NÃO” e 7,14% “SIM/NÃO”. Isso demonstra as dúvidas que se tem em relação a sua aplicabilidade ao ensino. O ideal é trabalhar a língua através de seus enunciados, resultantes da interação (CASTILHO, 2010). Portanto, é uma gramática que contribui para o processo, uma vez que ela fornece subsídios para o professor nortear as suas atividades nas aulas de língua portuguesa, a fim de que a

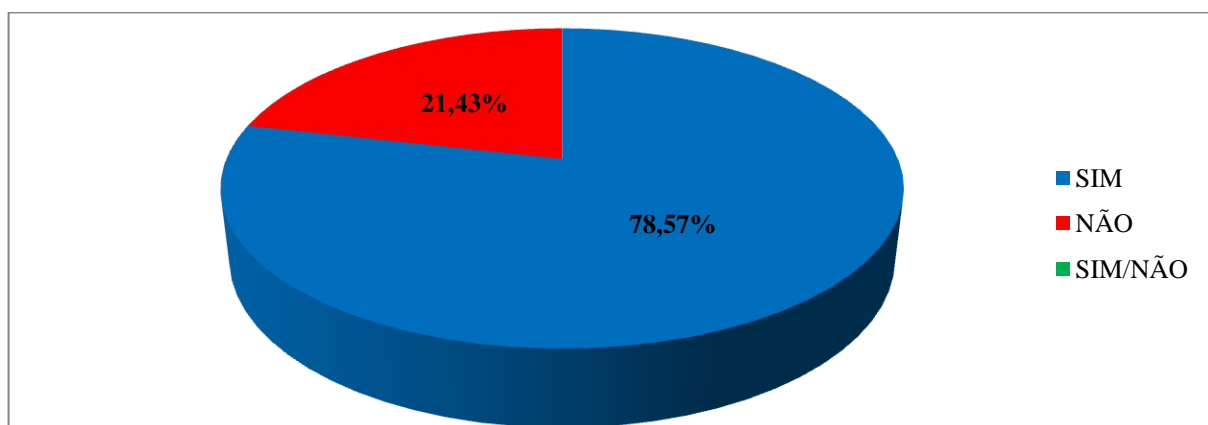
língua seja abordada em situações reais de uso, e os alunos percebiam que ela não é somente um conjunto de regras descontextualizadas.

Gráfico 7 - Item c: a língua enquanto desempenho do falante



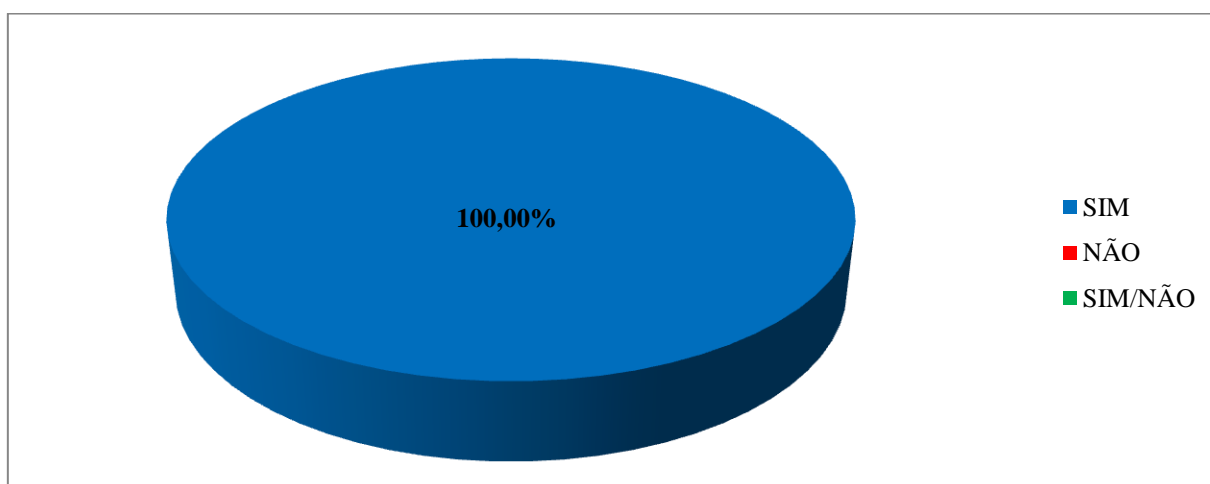
Essa alternativa faz alusão à gramática gerativa, em que 78,57% dos participantes responderam “SIM” e 21,43% “NÃO”. A maioria dos professores apresenta uma resposta positiva, não resta dúvida que é importante considerar a capacidade que o falante possui de gerar inúmeras sentenças de acordo com o contexto de uso. Por não ser um elemento estático, a língua tem essa naturalidade de transformar sentenças já estabelecidas pela norma padrão em outras adequadas à situação comunicativa, resultantes do caráter transformacional (NIVETTE, 1975).

Gráfico 8 - Item d: a língua enquanto processo estruturante



Esse item contempla a gramática funcionalista/cognitivista. Dentre os professores entrevistados, 78,57% utilizaram a alternativa “SIM” e 21,43% “NÃO”. Essas respostas revelam uma coerência entre as ideias dos participantes e os pressupostos teóricos mais atuais sobre o assunto, uma vez que a língua tem uma funcionalidade, um papel desempenhado no processo comunicativo (DILLINGER, 1991). Assim como os outros tipos de gramática, esse também possui sua parcela de contribuição para o trabalho com a língua portuguesa, já que, no ambiente escolar, a língua é utilizada da forma mais natural possível, exercendo sua função na comunicação, e o professor deve valorizar essa capacidade linguística, a fim de tornar o ensino mais significativo para quem aprende, tornando-o contextualizado. Não se sabe, contudo, se todos os docentes entenderam ou não que a definição dada se referia ao tipo de gramática funcionalista-cognitivista, se tiveram acesso ou não a esse tipo de conhecimento. Isso implicaria uma investigação mais aprofundada.

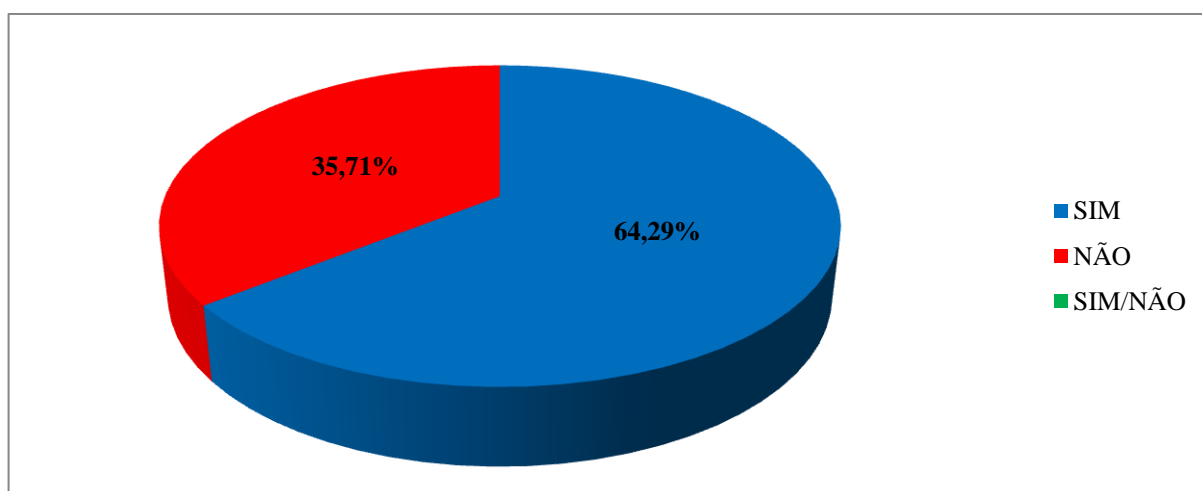
Gráfico 9 - Item e: a língua enquanto produto e processos em mudança



Essa alternativa faz referência à gramática histórica, pois a expressão “em mudança” leva o leitor a perceber a interferência do fator temporal, uma vez que a língua está em constante mudança, e isso só é verificado quando se observa suas transformações através do tempo. Por mais que os professores desconheçam esse tipo de gramática, 100,00% responderam “SIM”. O que ocorre é que, quando se fala em mudança, a maioria já tem em mente a capacidade que a língua tem de mudar e variar em decorrência de fatores sociais e históricos. E isso é bom, porque se valoriza uma característica muito importante da língua que

é seu dinamismo, sua capacidade de variar no tempo e no espaço. Levar essas ideias para as aulas de língua portuguesa é algo imprescindível, visto que um ensino que não contempla e não utiliza de forma constante esse caráter da língua, não pode ser considerado interessante. Ao abordar algumas teorias, Castilho (2010) confirma esse caráter linguístico.

Gráfico 10 - Item f: a língua como uma construção inata



Esse item contempla a gramática internalizada. Sabe-se que é a capacidade que o ser humano tem de utilizar a língua, mesmo sem os primeiros contatos com a escola. Neste item, 64,29% dos participantes responderam “SIM” e 35,71% “NÃO”. O que mais chama a atenção dessas respostas é que 35,71% dos professores não consideram o conhecimento inato (internalizado) que o falante possui da língua como elemento do processo de ensino e de aprendizagem. A ideia de que o aluno “não sabe falar ao chegar à escola” e que “ele deve aprender algo que não domina, nem minimamente” ainda vinga para alguns que, ou não se atualizaram ou são interpelados pela ideologia da “carência” cultural. Percebe-se aí, a necessidade ainda presente de se estudar a Sociolinguística.

Como pondera Antunes (2007), nada escapa a essa gramática, e o indivíduo que fala uma língua tem o domínio dela, independentemente de ter ou não noção disso. Por isso, o professor não deve desconsiderar a sua importância nas aulas, pois ela faz parte do conhecimento internalizado de cada aluno, muito relevante para a continuação da construção dos saberes.

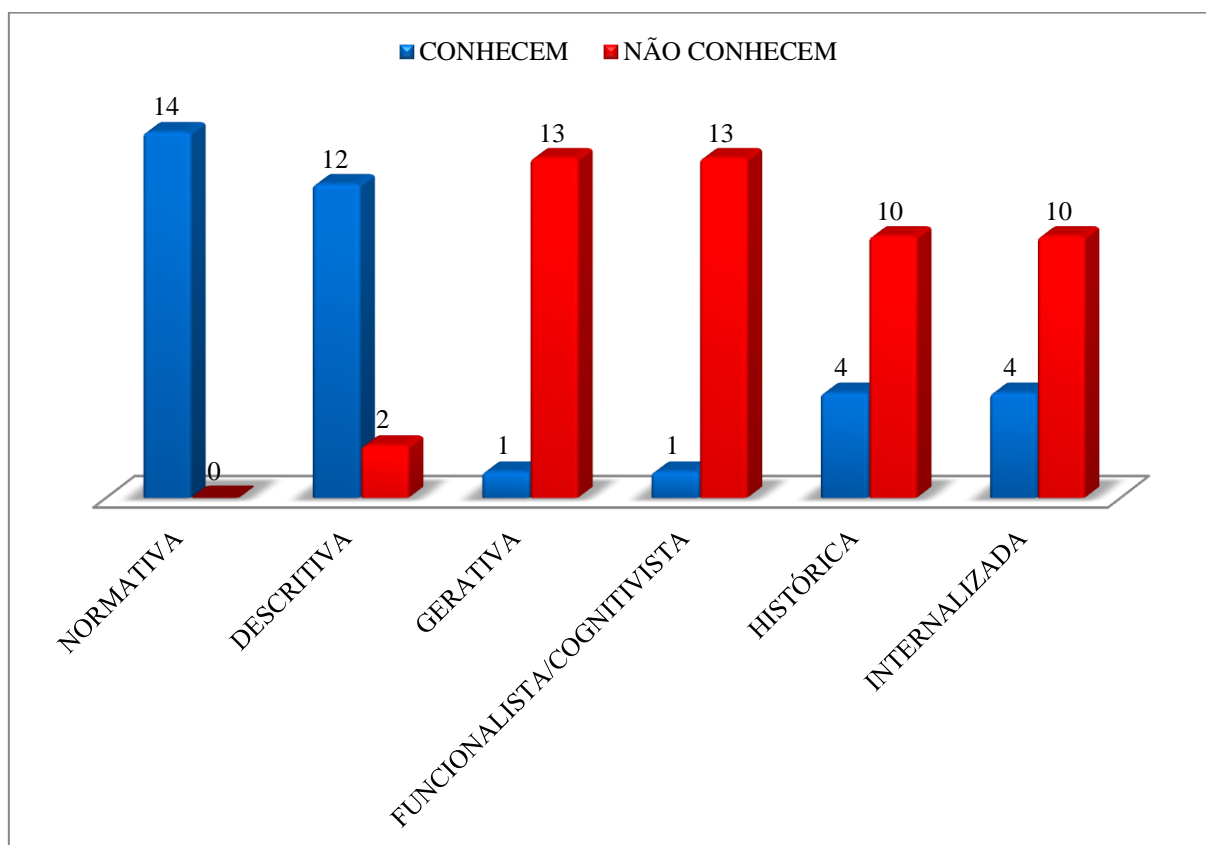
A terceira questão foi elaborada como sequência da segunda que aborda os tipos de gramática de forma implícita. O entrevistado deve expor aqueles que conhece, a fim de demonstrar suas ideias a respeito do assunto.

Quadro 3 - Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

03. Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

Eis os dados expostos no gráfico abaixo:

Gráfico 11 - Tipos de gramática



Quando se fala em gramática, a primeira noção que se tem é a de norma, independentemente do desenvolvimento de estudos na área. Os professores ainda colocam a gramática normativa em destaque, como comprovam os dados coletados. Uma visão que persiste há muito tempo, pois desde o início do ensino da língua portuguesa no Brasil, as questões normativas sempre foram prioridade no processo. Portanto, esse aspecto não mudou muito desde a época da colonização, em que os jesuítas assumiam a posição de professores. É um fato para refletir, haja vista a importância que essa gramática possui.

Existe também um destaque para a gramática descritiva, pois o percentual de entrevistados que a conhecem supera os que não a conhecem. Dado bastante positivo, visto que essa gramática prioriza a língua em uso, na interação (CASTILHO, 2010). Já as outras, o desconhecimento ultrapassa o conhecimento, um dado que merece muita atenção, porque esses outros tipos de gramática ajudam o professor com o trabalho em sala. Desconhecê-los representa um retrocesso diante das necessidades pelas quais o ensino de língua portuguesa passa. Além disso, é preciso entender como se dão as contribuições desses tipos de gramática que são desconhecidos pela maioria dos entrevistados.

Ainda nessa questão, três tipos de gramática foram mencionados: reflexiva, sócio “interativista” e a comparativa. O que deve ter ocorrido foi uma confusão de nomenclaturas, mas não deixam de estar ligadas aos outros tipos, tendo em vista os nomes utilizados. Vale ressaltar que, para comprovar essa constatação/hipótese, seria preciso um aprofundamento maior na questão, a fim de obter definições mais precisas sobre cada tipo elencado pelos professores.

A quarta questão também dá sequência ao assunto. O professor deve mencionar qual(is) gramática(s), dentre as que ele conhece, pode(m) ser utilizada(s) em sala. Essa pergunta tem como objetivo confirmar a visão que cada um tem sobre gramática, que vai desde uma concepção única – restrita à norma – até uma concepção mais ampla. Ao apontar quais os tipos que podem estar presentes nas aulas, o professor define o foco das suas atividades.

Quadro 4 - Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula?

04. Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula? Se você conhece apenas uma, só poderá assinalar os itens “C” ou “D”.

a) TODAS

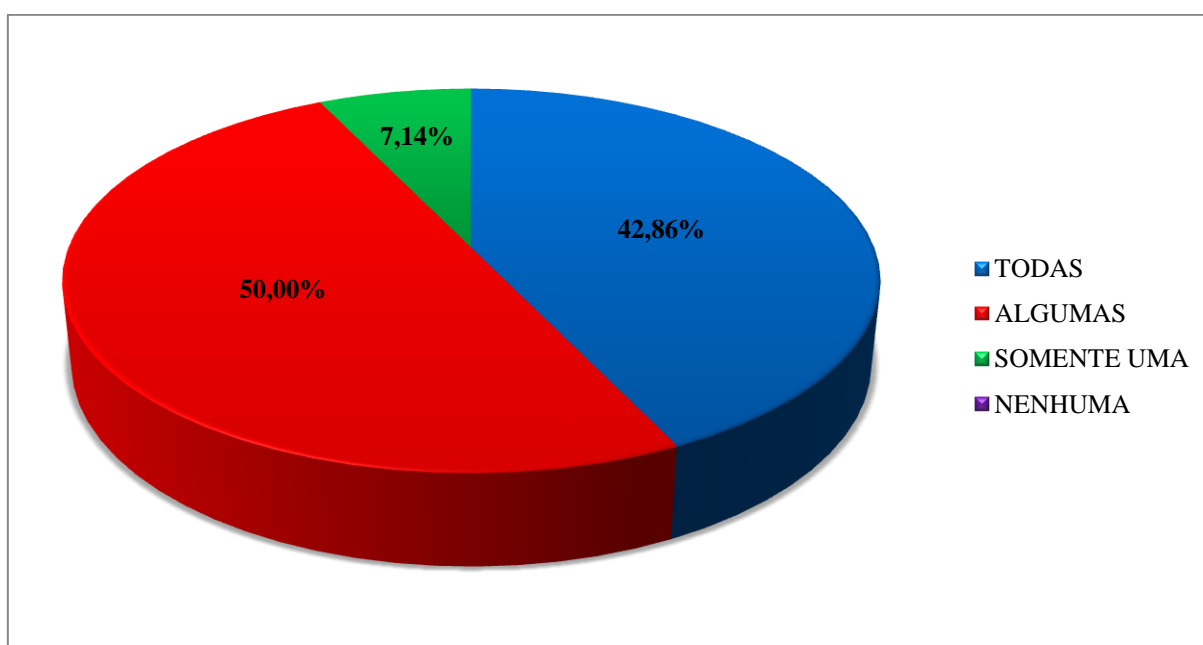
b) ALGUMAS. Quais? _____

c) SOMENTE UMA. Qual? _____

d) NENHUMA

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

Gráfico 12 - Gramáticas utilizadas nas aulas de língua portuguesa

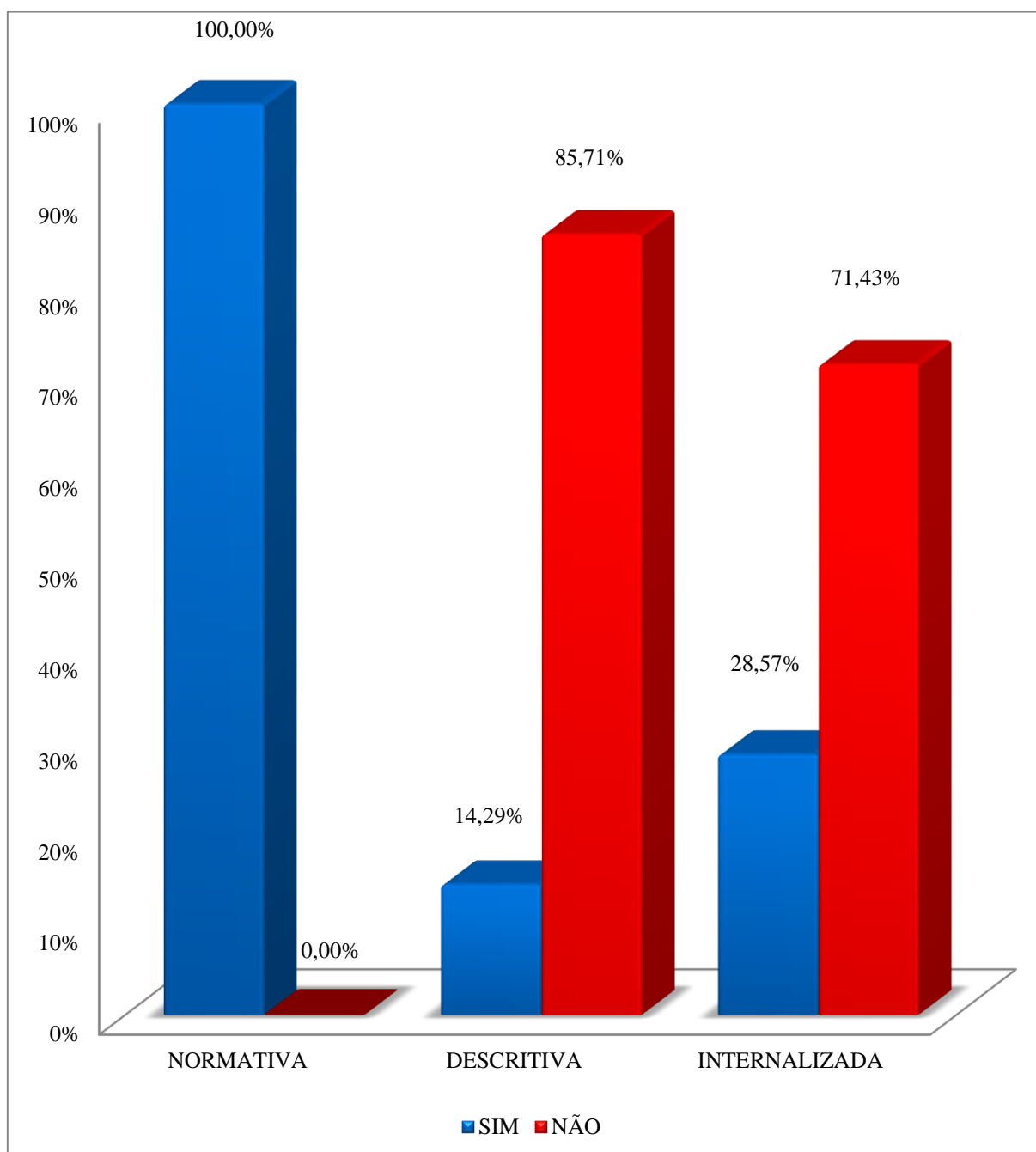


Dentre os entrevistados, 42,86% responderam “TODAS”, 50,00% “ALGUMAS” e 7,14% “SOMENTE UMA”. A maior parte dos entrevistados ficou dividida entre as duas primeiras alternativas, o que demonstra certa dúvida entre quais gramáticas utilizar ou considerar na escola, pois muitos acreditam que algumas delas devem ficar na teoria somente, o que não deveria acontecer, visto que a associação com a prática é o objetivo principal dos postulados teóricos. Sabe-se que nem todos os tipos de gramática serão levados e utilizados na sala de aula como a gramática normativa, mas não devem ser desconsiderados, porque eles podem aparecer em atividades e, além disso, servem de subsídio e de conhecimento para o professor direcionar suas aulas, embasando e assegurando sua prática pedagógica, ou seja, cada tipo de gramática contribui com o ensino à sua maneira, esse é o objetivo da discussão sobre esses diferentes tipos de abordagem dos fenômenos linguísticos.

Teoria e prática caminham juntas, e isso não é diferente, quando se trata do ensino de língua portuguesa. Mesmo que os livros didáticos não abordem outros tipos de gramática, os docentes devem incluí-las na sua prática diária, para não se prender a um recurso didático somente. Uma leitura de um texto, por exemplo, dá uma abertura para o professor abordar outros tipos de gramática que, na maioria das vezes, o livro didático não traz. Isso tudo não quer dizer que o ensino esteja centrado somente na gramática. São apenas exemplos práticos que podem ser adotados, quando houver a necessidade do embasamento gramatical que, por sua vez, não ocupa a totalidade das aulas.

Apenas 7,14% dos entrevistados elencaram a alternativa “SOMENTE UMA” como resposta, e a gramática citada foi a normativa. Percebe-se, com isso, a definição de uma postura profissional voltada somente para o padrão da língua portuguesa (uma vez que as gramáticas adotadas normatizam apenas o português padrão), o que não é mais tão adequado, pelo fato de que há estudos relacionados à área que defendem que os alunos devem conhecer e saber utilizar as variadas formas de manifestação da linguagem.

Os entrevistados que responderam “ALGUMAS” citaram quais os tipos de gramática deveriam ser utilizados nas aulas. Dentro do universo dos que utilizaram essa resposta, observou-se o seguinte:

Gráfico 13 - Quais gramáticas podem ser utilizadas em sala de aula?

Apenas três gramáticas foram mencionadas e ficou constatado que 100,00% afirmam que a gramática normativa pode ser utilizada em sala de aula, 14,29% dizem que a descritiva também pode e 28,57% apontam para a internalizada. Vale ressaltar que a gramática internalizada é um exemplo do que foi afirmado anteriormente, visto que ela não será

“utilizada” na sala como outros tipos de gramática, o que não retira a sua parcela de importância dentro dos bancos escolares.

Diante dos dados obtidos, nota-se um domínio da gramática normativa. Os linguistas que elaboram teorias voltadas para outro viés que não é o normativo, também defendem a importância de se valorizar o acesso ao padrão da língua (NEVES, 2006). A intenção não é abolir das aulas a norma, pelo contrário, é torná-la significativa. As outras gramáticas em estudo não foram citadas pelos entrevistados. Ainda falta uma ampliação da visão dos docentes em perceber que a inserção das ideias das outras gramáticas no processo auxilia o trabalho do professor, contribuindo de forma bastante satisfatória, uma vez que a língua possui um caráter variacional.

Além disso, ainda é importante destacar, neste item, que alguns entrevistados responderam-no citando o nome de autores (Ernani Terra, Evanildo Bechara, José de Nicola, Douglas Tufano, Pasquale e Ulisses e Rocha Lima) e o título das gramáticas (Gramática em Textos, Gramática Teoria e Exercícios, Gramática de Língua Portuguesa e Gramática Normativa da Língua Portuguesa). Isso leva a considerar que os professores podem não ter atentado para a temática em questão, explicitando ainda mais a relevância do desenvolvimento constante de estudos relacionados ao assunto.

Os professores que utilizaram o campo da justificativa intensificaram a resposta, ressaltando a possibilidade de inserção das ideias dos tipos de gramática que elencaram nas atividades de língua portuguesa. Eis as reflexões dos entrevistados A, C, G e H, respectivamente.

“Sabendo distinguir as diferenças de cada um, todas citadas podem ser trabalhadas em sala de aula para a aquisição de uma aprendizagem significativa.” (Professor A)

“Todas podem ser utilizadas desde que o seu objetivo seja tornar o aluno um usuário competente da língua.” (Professor C)

“É importante que o aluno se aproprie dos diversos tipos de gramática até mesmo para conhecer melhor a língua materna e suas variações”. (Professor G)

“Penso que é necessário analisar e trabalhar com mais de uma gramática e desta forma desenvolver um trabalho mais eficiente em relação ao estudo da língua portuguesa.”
(Professor H)

Eles enfatizaram o uso como fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem de língua, apesar de nenhum entrevistado ter citado os seis tipos de gramática em questão. Ainda nessas justificativas, o Professor I citou apenas a gramática normativa como conhecida, mas atentou para a existência de outras, justificando com a falta de lembrança.

“Conheço outras gramáticas com contextos linguísticos que valorizam as variedades, mas não lembro das denominações de cada uma” (Professor I)

Portanto, verifica-se a necessidade de conhecimento desses tipos de gramática, pois parte dos participantes da pesquisa demonstrou uma noção razoável, o que é pouco diante das contribuições por eles deixadas e pelo que poderiam proporcionar-lhes como docentes de língua materna.

A quinta questão foi elaborada com base nos pressupostos teóricos de Koch (2006) e teve como objetivo perceber a concepção de texto dos professores.

Quadro 5 - Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?

05. Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?		
	SIM	NÃO
a) Uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.	0,00%	100,00%
b) Um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador.	0,00%	100,00%
c) Um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.	100,00%	0,00%

Observou-se os seguintes dados:

Gráfico 14 - Item a: o texto é uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado

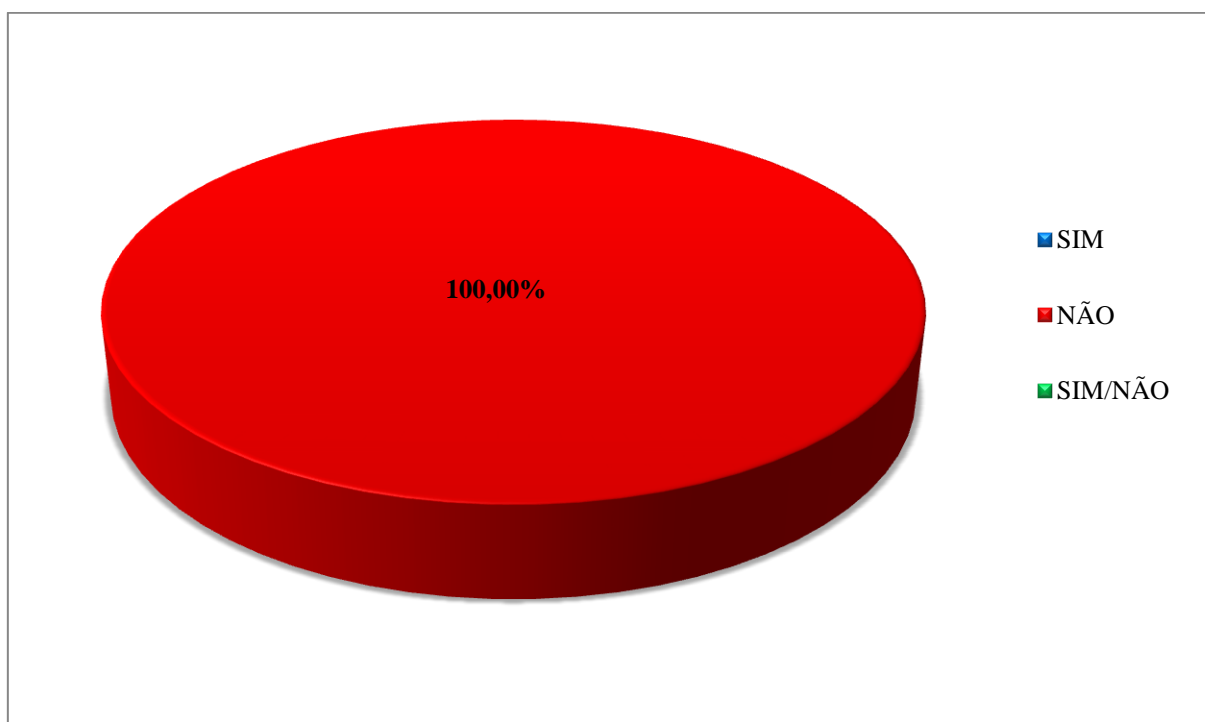


Gráfico 15 - Item b: o texto é um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador

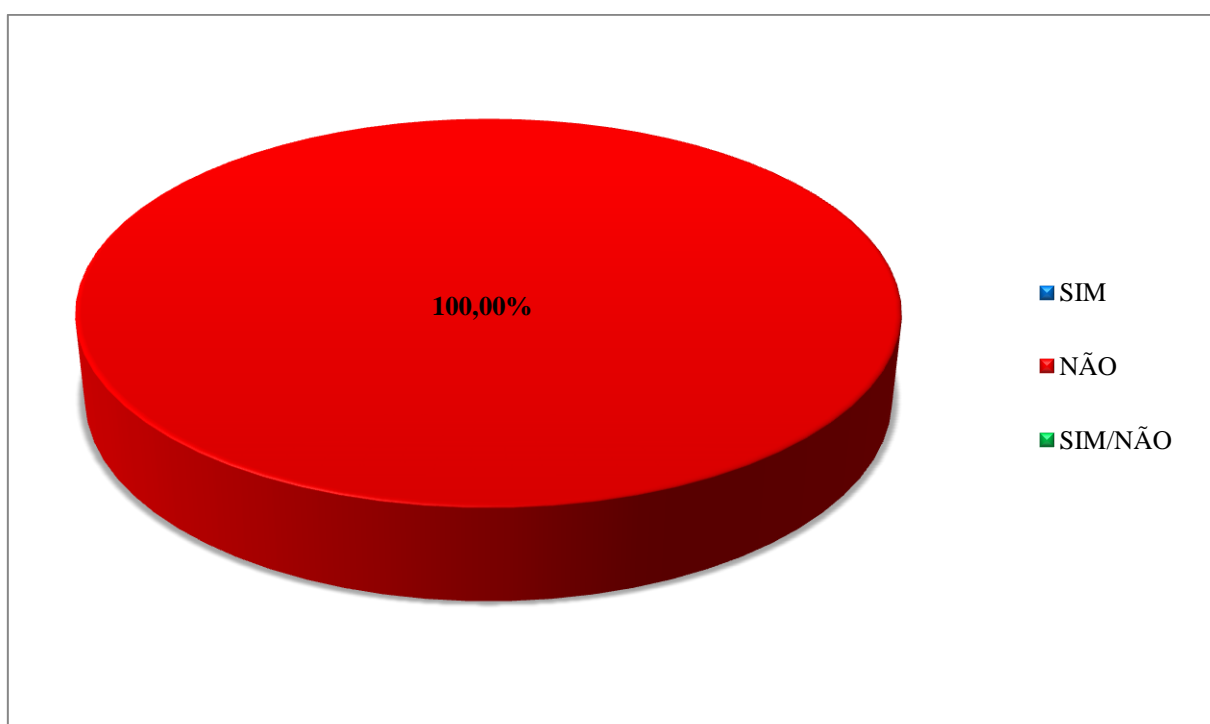
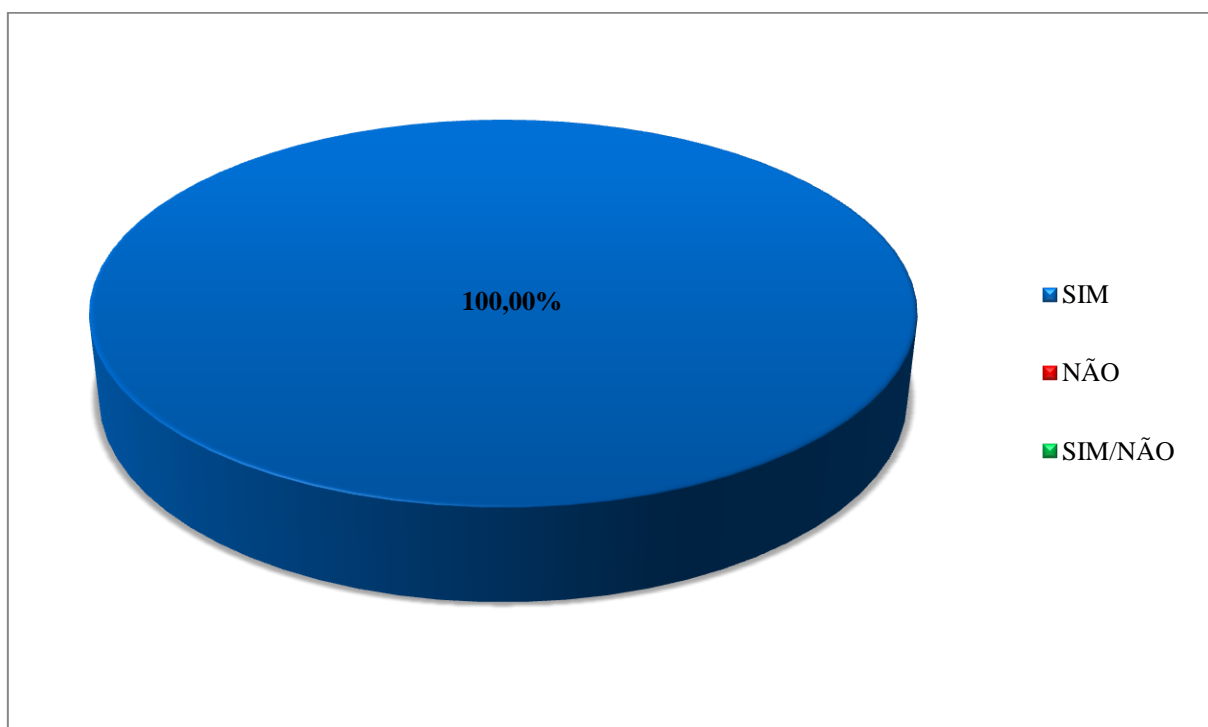


Gráfico 16 - Item c: o texto é um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos



Verifica-se que 100,00% dos professores responderam “NÃO” para a primeira concepção (uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado), 100,00% também responderam “NÃO” para a segunda (um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador) e 100,00% responderam “SIM” para a terceira (um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos). Isso tudo revela que a concepção de texto dos entrevistados condiz com os pressupostos teóricos utilizados na pesquisa, o que é bastante positivo, pois manter a interação no processo comunicativo é o principal objetivo de um enunciado. Uma vez envolvidos no processo, os indivíduos tornam-se sujeitos com participação ativa, e é através do texto que essa condição é alcançada. Pensar em texto como produto acabado ou como produto codificado (KOCH, 2006) é desconhecer os avanços dos estudos linguísticos e permanecer com uma ideia parada no tempo, afinal língua é interação, é relação dialógica, e essa é a posição que se defende nesta pesquisa sobre língua.

A sexta questão menciona os papéis desempenhados pelo texto nas aulas de língua portuguesa. Os professores deveriam apontar quais seriam eles.

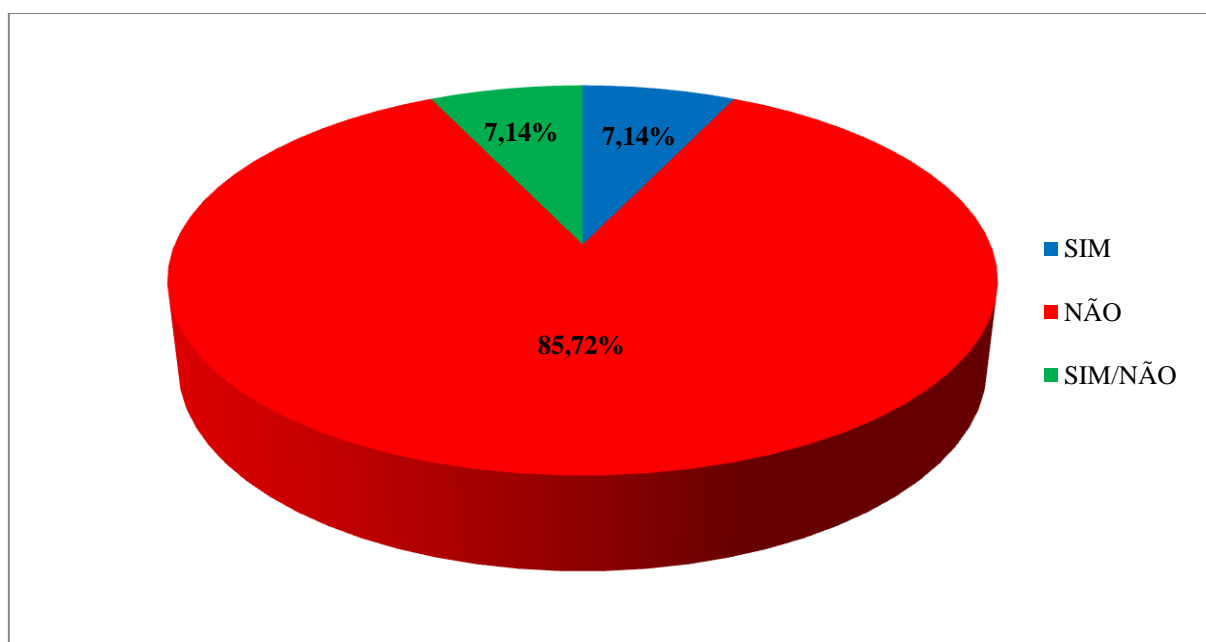
Quadro 6 - Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

06. Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
a) Um pretexto para o estudo da gramática.	7,14%	85,72%
b) Uma forma de ensinar os gêneros textuais.	92,86%	7,14%
c) Um meio de interagir em sociedade.	92,86%	7,14%
d) Um objeto de reflexão e análise da língua.	100,00%	0,00%

Eis os dados:

Gráfico 17 - Item a: o texto é um pretexto para o estudo da gramática

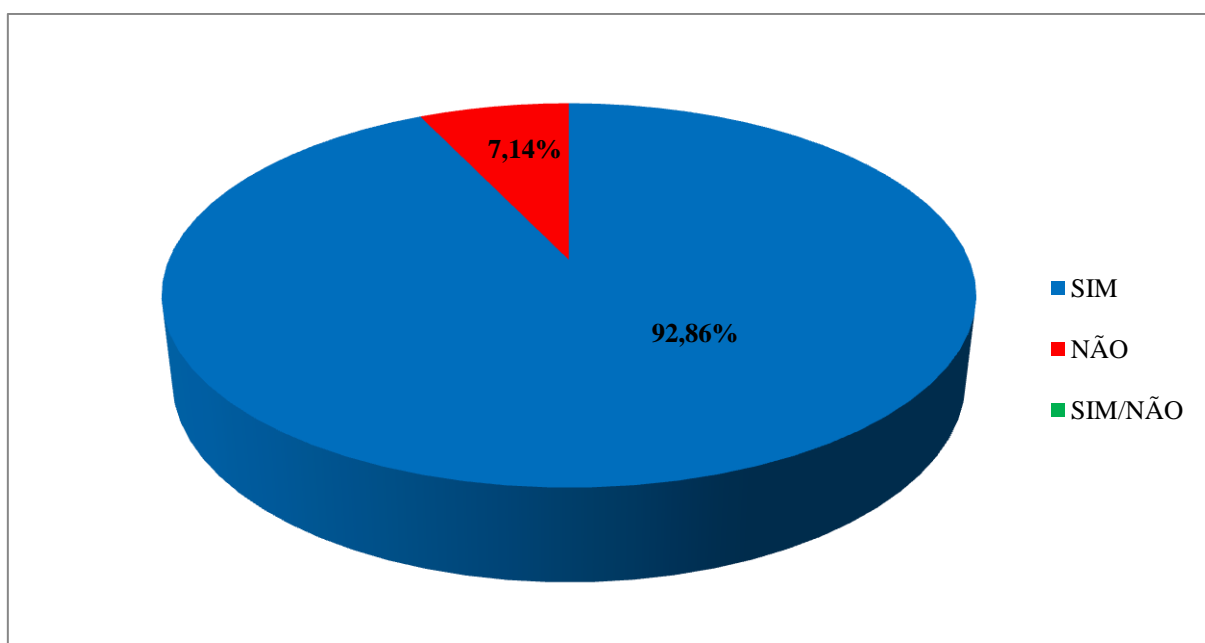


Neste item, 7,14% responderam “SIM”, 85,72% “NÃO” e 7,14% “SIM/NÃO”. Apesar da grande maioria dos professores ter respondido negativamente à pergunta, ainda existem alguns que apostam na utilização do texto como pretexto para o estudo da gramática, minimizando questões que são primordiais, tais como a compreensão das ideias do texto, sua relação com a realidade sociocultural, sua organização, os recursos lexicais, morfossintáticos e estilísticos utilizados pelo autor, haja vista a necessidade de entender as normas aplicadas

num contexto significativo ao invés de memorizá-las, tornando assim o processo de aprendizagem mais produtivo.

É o que se chama de artificialidade do uso da linguagem (GERALDI, 2006b), em que muitas ações em sala de aula são realizadas como simulação de aprendizagem, e o uso do texto pode ser uma delas, como confirmam os entrevistados. Muitas atividades, ligadas a texto, por exemplo, podem não atingir o objetivo final, se utilizadas de maneira inadequada, como fazer análise textual e exercícios de interpretação para simular leituras (GERALDI, 2006b), dentre outras. Por isso, o simples fato de trabalhar um texto não garante a eficiência do processo, é preciso saber como utilizá-lo.

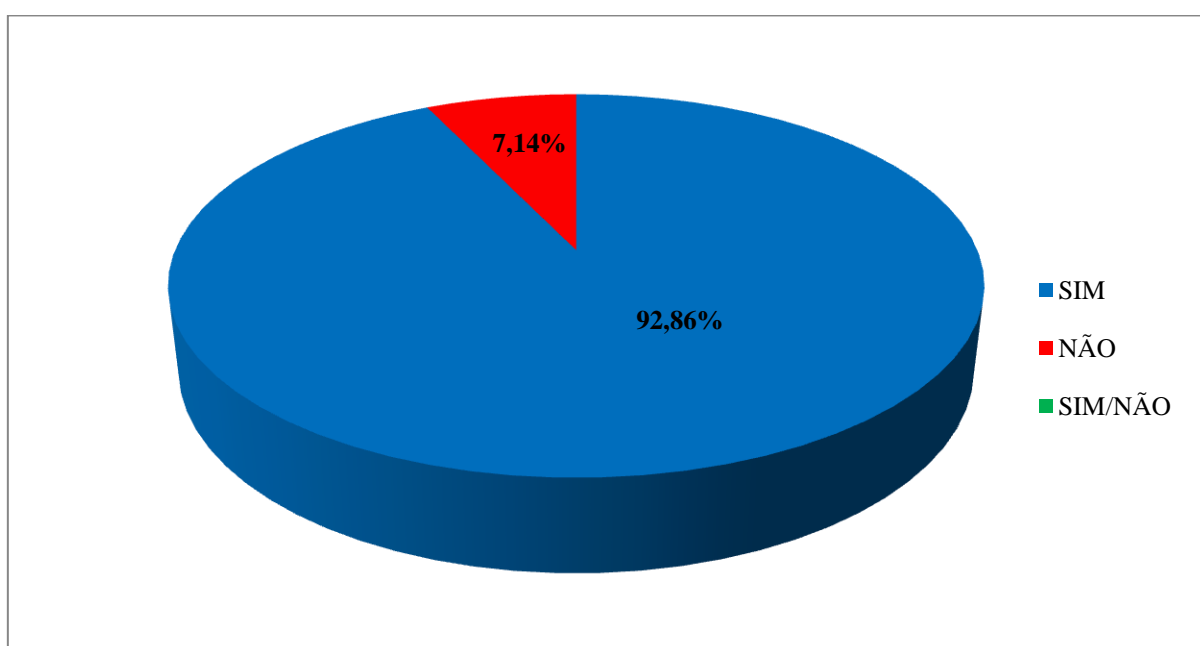
Gráfico 18 - Item b: o texto é uma forma de ensinar os gêneros textuais



O texto é elemento fundamental para o estudo dos gêneros textuais, uma vez que eles só se manifestam através de enunciados, por isso estão sempre ligados. Nesta opção, 92,86% responderam “SIM” e 7,14% “NÃO”. Nota-se uma parcela muito pequena, dentre os entrevistados, que não considera o texto como uma forma de ensinar os gêneros textuais. Apesar da posição da maioria ser positiva, essa minoria merece atenção, diante de tantas discussões no ambiente escolar sobre o assunto. É preocupante que ainda existam profissionais que adotem essa postura dentro do ensino de língua portuguesa, pois isso representa um retrocesso diante de todas as ideias colocadas em prática. O trabalho com

textos é a base, é o que há de específico para esse ensino (GERALDI, 2013), portanto, se ele não serve para ensinar os gêneros textuais, é porque não o utilizam com esse propósito, fazendo menção ao texto como pretexto apenas para ensinar gramática normativa. São ideias como essa que trazem à cena problemas, já que texto é elemento fundamental para o ensino dos gêneros textuais e, conseqüentemente, para as aulas de português.

Gráfico 19 - Item c: o texto é um meio de interagir em sociedade



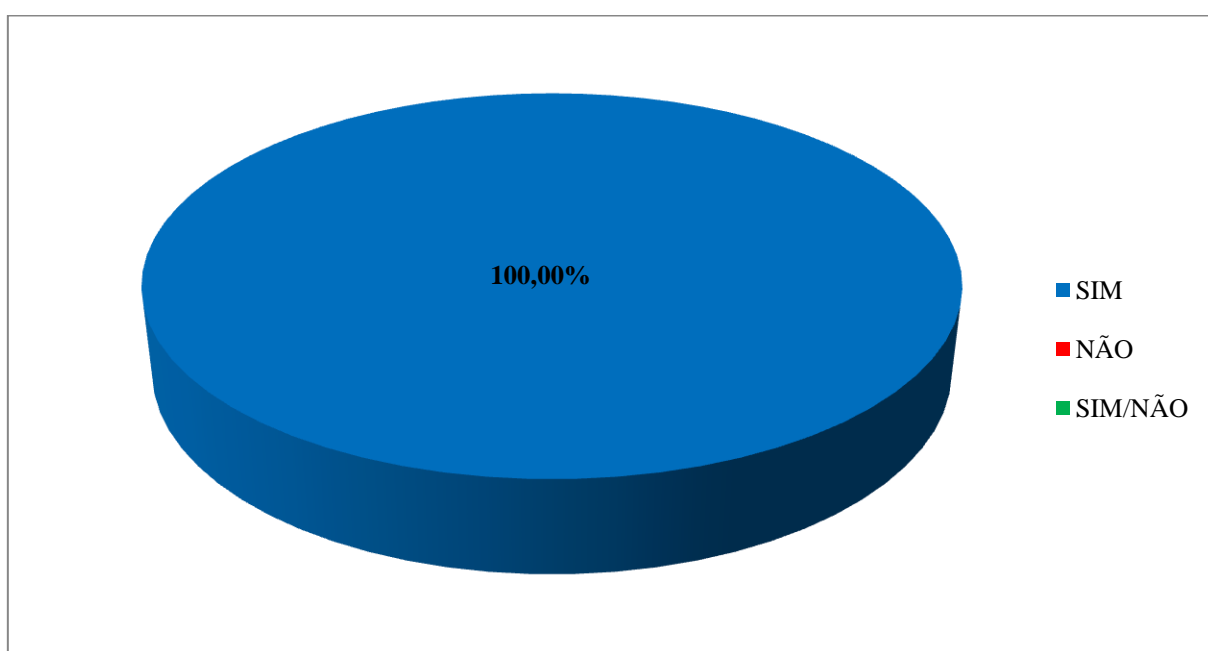
Dentre os entrevistados, 92,86% responderam “SIM” e 7,14% “NÃO”. Pensar em texto como interação amplia a concepção que se tem, porque se valorizam as reais condições de uso da língua (BRITTO, 1997). Essa é uma das propostas de ensino de língua portuguesa, que visa à inserção de sujeitos ativos em sociedade numa relação dialógica, de interação. É outro item que trouxe preocupações diante das respostas, pois 7,14% dos entrevistados não consideram o texto nas aulas como um meio de interagir em sociedade.

Não considerar a escola um ambiente social e acreditar que o ensino deve ficar preso somente lá, de onde nunca sairá, representa uma ideia que não condiz com as propostas mais atuais de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem de língua materna. Percebe-se, com estes dados, que as ideologias do passado ainda permanecem nos dias atuais, uma visão

de língua somente como nomenclatura, em que as situações concretas de uso são descartadas, como se não tivessem importância alguma.

Sabe-se que o dado positivo é maior que o negativo – 92,86% dos entrevistados responderam “SIM”, mas, quando se trata de ensino de língua, reflexões como essa não podem ficar de lado. Língua é interação, e essa concepção deve partir da escola, haja vista o seu papel dentro do processo de formação dos sujeitos.

Gráfico 20 - Item d: o texto é um objeto de reflexão e análise da língua



E, por fim, o texto como um objeto de reflexão e análise da língua. Apesar de autores como Geraldi (2006b) afirmarem que, na escola, não se fazem análises linguísticas e sim aplicação de análises preexistente a dados, 100,00% dos entrevistados utilizaram a mesma resposta – SIM – algo bastante relevante para o estudo, uma vez que perceberam o texto como uma forma de constatar os fenômenos linguísticos que ultrapassam as fronteiras da norma, entendida, nesta pesquisa, sempre como importante e básica para entender outras manifestações da língua. O trabalho com texto está diretamente ligado à língua, por isso ele é compreendido como objeto de reflexão e análise, uma vez que o enunciado é o responsável por estabelecer a comunicação, ou seja, o homem interage através de textos, sejam eles verbais, não verbais ou mistos.

Como se observa, as questões linguísticas abordam um amplo campo de conhecimento que contribui para as aulas de língua portuguesa. É relevante tecer discussões sobre o tema, como forma de mostrar os pontos teóricos favoráveis à prática, a fim de diminuir essa distância que existe entre ambas. Esse é o grande objetivo, quando se trata de questões relacionadas ao ensino, e as perguntas aqui elencadas serviram para nortear essas ideias, uma vez que é fundamental conhecer a opinião de quem está em contato direto com a realidade: os professores. Só assim, pode-se conhecer um pouco da situação, já que as respostas refletem posturas utilizadas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar língua significa deleitar-se sobre um amplo mundo de conhecimento, visto que ela é a porta de acesso aos vários setores da sociedade, e, por isso, as pessoas devem reconhecer o poder que ela possui. Aliar teoria e prática não é uma tarefa tão simples, quando se trata do ensino de língua portuguesa como língua materna, mas é um trabalho que pode ser feito, pois não teria sentido teorizar somente.

O histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil (primeiro capítulo) mostrou que a origem e o surgimento do português foram de responsabilidade, principalmente, do latim, mas não deixou de receber influências de outras línguas até conseguir a estabilidade de idioma oficial.

Isso tudo é muito importante para compreender acontecimentos póstumos, relativos ao período colonial e à independência. Muitas iniciativas foram tomadas desde o início da colonização, como a constituição do Português como disciplina escolar: as modificações da matriz curricular, a valorização da leitura e da escrita, a inserção de atividades orais nas aulas, a criação de obras (gramáticas, atlas) por autores brasileiros, a ampliação dos recursos didáticos (dicionários, livros didáticos), a chegada da ciência Linguística aos meios acadêmicos e a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Tudo isso influenciou o ensino da língua materna no Brasil ao longo do tempo, demonstrando avanços em muitos aspectos, a começar pela investida na língua como disciplina escolar. São mudanças visíveis que contribuíram para amenizar as dificuldades do processo na busca incessante por uma educação linguística significativa, pautada nas reais necessidades de uma sociedade que vive em constante transformação.

Desde o início da colonização, constatarem-se, também, relevantes manifestações de força e de poder associadas à língua, uma vez que os jesuítas se valiam da alfabetização em benefício da catequese e da consequente união dos povos indígenas sob a palavra divina. Dessa forma, percebe-se que a língua sempre foi utilizada como recurso de domínio, uma tradição antiga no Brasil, que começou com os primeiros contatos linguísticos entre portugueses e nativos.

Isso se reflete no ensino, pois a ideia de que o professor era o único que possuía o domínio do conhecimento e sobre os alunos era muito evidente. Atualmente, essa postura

passou por modificações, mas esse ranço ainda é visível nos bancos escolares, pois a língua, como principal elemento de convencimento, é carregada de autoritarismo com inevitáveis consequências para a sociedade. Em decorrência, esse traço acentuado se manifesta até hoje, também no ensino da língua portuguesa.

Após o decreto de Pombal para instituir a língua portuguesa como oficial no Brasil, a valorização do português lusitano foi tamanha que vários modelos linguísticos europeus foram copiados como padrões do bem falar. Uma prova disso está no fato de vários escritores portugueses (Pe. Antônio Vieira, Camilo Castelo Branco, Alexandre Herculano, Guerra Junqueiro, entre outros) servirem de exemplo, a ponto de seus textos estarem presentes nos livros didáticos brasileiros ainda no século XX, como a língua (ou símbolo) de uma língua legítima, pura. É o processo de transplante cultural presente nos meios escolares, haja vista a dimensão das intenções colonizadoras. Como já se inferiu, era preciso chegar, principalmente, à escola, onde o processo de ensino/imposição da língua portuguesa seria bastante significativo. Percebeu-se, nesse percurso histórico, a priorização do ensino da metalinguagem, ou seja, das normas que regem a língua padrão culta, a língua de prestígio social e histórico.

A Linguística passa a trazer contribuições relevantes para o ensino de língua apenas na segunda metade do século XX, a partir do final da década de 1970-80, antes disso, seu enfoque nos cursos de Letras era mais histórico-descritivo. Apresentou ela uma abordagem diferenciada para o tratamento do assunto em questão, representando assim, um avanço nas pesquisas relacionadas à linguagem. A chegada da Linguística aos meios acadêmicos (cursos de Letras) representou mudanças no processo, como o desvio do foco único e exclusivo na gramática normativa, a admissão das variedades linguísticas do português, a priorização de um ensino contextualizado, o tratamento dado ao texto nas aulas como ferramenta essencial para a disciplina que se apoia no processo de interação, a gramática considerada como auxiliar do ensino da língua, a valorização da leitura e da escrita acima de qualquer componente normativo, dentre outras.

De acordo com os PCN, com a inserção dos pressupostos teóricos da Linguística nessa década, críticas ao ensino tradicional começaram a fazer parte da cena, levando muitos estudiosos a repensarem o processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa. O que se sabe, a partir desse momento da história, é que o uso da linguagem deve ser o ponto de partida e de chegada, representando uma proposta de transformação das práticas de ensino da disciplina Língua Portuguesa (BRASIL, 1988).

Entretanto, alguns professores ainda não conseguiram apropriar-se dessas teorias em suas práticas docentes. Muitas vezes, as ideias se manifestam em seus discursos, mas a postura de alguns profissionais permanece sem modificações significativas. É necessária uma preparação e conscientização maior dos docentes, para que não se reproduzam ideologias e metodologias de ensino superadas.

Nos dias atuais, são visíveis os resquícios dessa história, já que muitas práticas permanecem as mesmas. Mudam-se os objetivos, mas as ideias permanecem, praticamente, iguais, e isso não é bom para o ensino, haja vista a evolução da língua no decorrer do tempo. A maior herança deixada ao longo da história foi a imposição de uma língua de outro país, desrespeitando a predominância da língua geral que refletia nosso povo e nossa cultura.

A imposição de uma língua, a portuguesa, em detrimento das línguas faladas no Brasil justifica a não fixação das línguas gerais como língua oficial. Além da exploração – objetivo principal dos colonizadores –, eles também tinham a intenção de moldar a cultura, as tradições e os costumes dos nativos para que se tornassem cópias fieis dos europeus. Essa negação de valores repercute até hoje, pois, quando se trata de estudo da língua na escola, o que é ensinado não condiz com a realidade da língua falada no Brasil, como a gramática normativa, por exemplo. Alguns estudiosos até defendem a premissa da construção de um conjunto de regras que contemple a realidade nacional, ou seja, uma gramática do português brasileiro.

Esquece-se que a língua tem um caráter dinâmico e mutável. Estudar normas que fogem da realidade social de quem aprende torna o processo desinteressante, desestimulante e insignificante, tendo em vista que o interesse por buscar conhecimentos depende desse fator. É preciso deixar claro que essa questão ainda afeta o ensino da língua portuguesa no Brasil, apesar da tamanha contribuição dos estudos linguísticos. Como atinge o ensino, a prática docente também é influenciada, pois os professores deparam-se com questionamentos que atrapalham o processo, como foi demonstrado através dos dados coletados e analisados no capítulo anterior. Portanto, esse também é um dos maiores vestígios que o ensino de língua deixou ao longo do tempo que não pode ser considerado tão positivo.

Outra prática antiga que perdurou com o passar do tempo e também permanece ainda muito visível nos dias atuais é a valorização excessiva do ensino gramatical (normativo), em detrimento das práticas sociais de leitura e escrita. Por mais que se lute por um ensino contextualizado, a norma padrão ainda ocupa uma posição de destaque na maioria das aulas de língua portuguesa e, muitas vezes, aspectos básicos são deixados em segundo plano. Falar,

ler e escrever, levando-se em conta a produção de enunciados orais e escritos, são condições primordiais antes mesmo de qualquer nomenclatura gramatical.

Ao se reportar à questão, Geraldi considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (2013, p. 135) e “grande parte do trabalho com leitura é ‘integrado’ à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre ‘o que se tem a dizer’, [...] de outro lado, ela incide sobre ‘as estratégias do dizer’ [...]” (2013, p. 165-166). O autor menciona a ligação existente entre ambas e reforça a importância para o processo de ensino e de aprendizagem de língua, tendo em vista a valorização dada a questões normativas nas aulas antes mesmo dessas condições básicas e essenciais ao sujeito.

Ao abordar o assunto, Britto (1997) utiliza um argumento que serve para justificar a não necessidade dessa valorização expressiva da norma culta, ao dizer que o acesso aos bens que a sociedade industrial produz se dá através do exercício pleno da cidadania, que inclui, além dos bens, todos os direitos e atividades da classe dominante, inclusive o domínio da norma culta, além do de outras variedades linguísticas.

É através da atuação enquanto sujeito que o cidadão tem acesso às variedades linguísticas, e a norma padrão representa uma dessas variações. Por isso, as competências de leitura e de escrita são necessidades sociais que ajudam o ser a alcançar o seu desenvolvimento, para, depois, atingir outras formas de manifestação da língua.

Na verdade, o objetivo do ensino de qualquer língua é proporcionar a aprendizagem de habilidades essenciais à vida em sociedade: ouvir, falar, ler e escrever, ou seja, possibilitar ao aprendiz inscrever-se em práticas sociais que exigem o seu uso. No entanto, ao se utilizar a língua, não se pode separá-la de sua gramática, embora esta deva ser vista como auxiliar e não como finalidade única ou primordial.

Percebe-se a necessidade de mudanças no ensino, nas metodologias e nas práticas adotadas, mas é preciso compreender que toda mudança é árdua e não se dá tão rápido assim, passa por um processo de estudos, de assimilação da teoria até se manifestar e consolidar-se como prática pedagógica.

O segundo capítulo, pautado nos pressupostos da Linguística Aplicada, trouxe contribuições atuais que ajudam a melhorar essa realidade do ensino, a fim de torná-lo significativo, mas nem sempre os professores têm o conhecimento e a consciência do que fazem, por isso é fundamental conhecer algumas teorias aplicáveis à prática docente. O

conhecimento das concepções de linguagem e dos tipos de gramática, por exemplo, é fundamental para melhor orientar os professores em sua ação docente. Assim, o capítulo deixa reflexões importantes acerca dos estudos voltados para o ensino.

A escola é um ambiente social, um espaço de troca de experiências, onde todos constroem o conhecimento, isto é, aprendem e, quando se trata da prática do ensino da língua portuguesa, os professores ainda demonstram muitas dúvidas em relação à metodologia e ao conteúdo programático, pois existem questões mal esclarecidas que rodeiam o processo. A quantidade de teorias existentes é significativa, mas a falta de exemplos práticos é o que aumenta essa insegurança dos profissionais. É preciso repensar as estratégias de abordagem do assunto, a fim de fornecer suporte para um ensino relevante para quem aprende.

Uma parcela de contribuição para o ensino da língua portuguesa veio através da concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como já foi elencado. Eles mostram outras formas de trabalhar a gramática normativa, ponto bastante enfatizado nesta pesquisa, através da leitura, da produção e da análise linguística. É no trabalho com enunciados que essas estratégias são atingidas, pois os PCN apoiam-se na linguagem como interação social, em que os sujeitos participam de forma ativa do processo, manifestando opiniões e ideias (BRASIL, 1998). Por isso, são tão importantes para o conhecimento dos professores de língua portuguesa, assim como para todos das outras disciplinas. Os PCN apresentam pressupostos que são discutidos por teóricos utilizados neste trabalho, como foi demonstrado no decorrer das reflexões. É um ponto significativo, porque isso revela que algumas teorias linguísticas coadunam com algumas ideias propostas por um documento geral sobre a educação brasileira.

Levando-se em consideração todos esses pressupostos teóricos, constatou-se, com base nas análises feitas (terceiro capítulo), que o ensino de língua portuguesa aponta para novas direções, mas ainda carrega uma forte tradição baseada, principalmente, na norma. São muitas as contribuições da Linguística, porém as ideias de alguns profissionais ainda se aproximam das concepções da época da colonização. É fundamental perceber que a aplicação da teoria na prática é um grande desafio, mas um primeiro passo é importante.

Na análise dos questionários aplicados aos docentes, observou-se, também, algo curioso sobre o perfil dos professores: a maioria tem uma boa parcela de conhecimentos, todavia não consegue conciliá-los com a prática. Uma prova disso está nas questões que abordam o tema dos tipos de gramática. Os docentes sabem da existência deles como teoria, não como aplicáveis à prática, com exceção das gramáticas normativa e descritiva. Isso tudo revela a falta de esclarecimento e a importância de rever a formação que é oferecida nas

universidades aos futuros profissionais. Dessa forma, expõe-se a contribuição desta pesquisa, dentre outras, haja vista a necessidade de se conhecer um pouco mais sobre o assunto, muitas vezes não aprofundado pelos professores e pelas instituições de ensino superior.

As sugestões que ficam perpassam uma linha contextualizada de ensino, envolvendo a gramática normativa e todas as outras citadas, como elementos do processo de formação do usuário da língua. Tomando como ponto de partida o texto, manifestado através dos diversos gêneros textuais, o professor consegue aplicar as ideias dessas gramáticas de maneira satisfatória no seu trabalho com a língua, basta apenas uma união de iniciativas entre profissionais e instituições na busca pela pesquisa, ou seja, pela produção científica.

Além disso, voltado para as políticas públicas, os responsáveis pela educação do país podem contribuir também para a melhoria do ensino, oferecendo condições dignas de trabalho. O tempo destinado à pesquisa é uma questão primordial para o professor, portanto, um investimento nesse quesito é uma das saídas para diminuir os problemas existentes, já que se defende aqui uma postura científica, voltada para a construção de novos conhecimentos. Isso, para quem trabalha com língua, é um fator indispensável, tendo em vista a dinâmica que envolve os fatores linguísticos de variação, mudança e evolução.

Outra iniciativa que os poderes públicos podem tomar é a inserção de projetos de lei que reduzam a quantidade de alunos por turma, para que se possa dar um atendimento mais eficaz. Leitura e escrita não são uma tarefa somente do professor de língua materna, mas é ele quem dá o suporte inicial para desenvolver, nos discentes, essas habilidades, por isso é fundamental conhecer melhor as fragilidades de cada um, a fim de torná-los bons falantes e integrantes do processo de interação comunicativa. É claro que outras medidas podem ser tomadas, mas esse primeiro passo já seria bastante compensador e abriria novos horizontes para alcançar objetivos ainda maiores.

Diante de tudo que foi exposto neste estudo, destaca-se a importância das reflexões nele presentes para a formação do docente e pesquisador que lhes fala. Um professor vive em constante aprendizado, em busca da construção incessante de conhecimento, por isso ele é um eterno estudante. Esta pesquisa ampliou, significativamente, ideias e concepções sobre o ensino da língua portuguesa como língua materna, uma vez que a busca de fatos, até então desconhecidos, proporcionou uma quebra de paradigmas impostos pela formação acadêmica. É um amadurecimento incontestável, porque o trabalho mostra a necessidade de o docente ser um eterno pesquisador.

Espera-se que as discussões postas em pauta aqui também ajudem os outros professores de português, através das reflexões sobre língua, linguagem, gramáticas e ensino, pois é uma maneira eficiente de fazê-los perceber o quanto a prática deles também pode ser melhorada, ou seja, é um conhecimento que agrega outros já existentes.

Acredita-se que mais reflexões relacionadas ao tema surjam e que esta pesquisa sirva como contribuição, por menor que seja, para possíveis trabalhos posteriores. Um ensino de língua portuguesa como língua materna somente será considerado legítimo, quando a distância entre o processo de ensino e de aprendizagem e a realidade social do aluno for diminuída. E isso pode ser alcançado, tendo em vista todos os objetivos que já foram atingidos até hoje, basta continuar investindo nos estudos e oferecendo suporte aos pesquisadores. Assim, as perspectivas futuras vaticinam a melhoria do ensino-aprendizagem, deste extraordinário elemento de interação social: a língua.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 261-335
- BARBOZA, G. M. O alvará de 1770 e o ensino de língua portuguesa. In: OLIVEIRA, L. E. (Org.). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)**. Maceió: EDUFAL, 2010. p. 299-318.
- BECHARA, E. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 4. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?ddl=5670&dd99=view>>. Acesso em: 15 mar. 2014.
- CAMINHA, P. V. de. **A carta**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. 1. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1975. p. 83-146
- CUNHA, A. F. da; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Lingüística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Lingüística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 15-30.
- DIAS, E. Livro didático: do surgimento às mudanças atuais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO NUPEPE, 2., 2010, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: NUPEPE, 2010. p. 132-43. Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos_Completos/Eixo_1/Eliana_Dias_-_Livro_didatico_do_surgimento_as_mudancas_atuais.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2014.
- DILLINGER, M. Forma e função na lingüística. **Delta**, São João Del Rei – MG, v. 7, n. 1, p. 395-407, 1991.

FONSECA, M. N. G. da. **Ensino de língua portuguesa: ecos de um discurso**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006a. p. 39-46.

_____. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006b. p. 88-103.

_____. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília – DF, vol. 22, n. 2, p. 201-10, mai./ago. 2006.

ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. Qual a relação entre língua, linguagem e sociedade? In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da Lingüística**. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005. p. 123-9.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LYONS, J. **Linguagem e lingüística: uma introdução**. Traduzido por Marilda Winkler Averborg. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NETO, J. B. O empreendimento gerativo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 5. ed. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Que gramática estudar na escola?** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

NIVETE, J. **Princípios de gramática gerativa**. São Paulo: Pioneira, 1975.

NOLL, V. **O português brasileiro: formação e contrastes**. 1. ed. São Paulo: Globo, 2008.

OLIVEIRA, L. E.; SANTANA, M. V. M.; PEREIRA, D. A. S.; PAIXÃO, F. W. S. A legislação pombalina e a história do ensino das línguas no Brasil. In: OLIVEIRA, L. E. (Org.). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)**. Maceió: EDUFAL, 2010. p. 49-102.

OLIVEIRA, V. P. de. **LDBEN; comentada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar resposta às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs.). **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra os autores. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PFROMM NETO, S. et al. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/Instituto Nacional do Livro, 1974.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SILVA NETO, S. da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro, Presença, 1977.

_____. **História da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

SPINA, S. **História da língua portuguesa**: III. segunda metade do século XVI e século XVII. São Paulo: Ática, 1987.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Traduzido por Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

ZILBERMAN, R. No começo, a leitura. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, ano 16, 1996. p. 16-29. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1035/937>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

APÊNDICE – Questionário para Professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado do discente Pedro Marcelo Rocha Fontes. As informações contidas neste serão muito importantes para o término desta pesquisa, uma vez que se faz necessário conhecer a opinião dos professores do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) de escolas públicas sobre o ensino de língua portuguesa.

Qual a sua formação?

- () Magistério (Ensino Médio)
 () Superior em andamento/área: _____
 () Superior completo/área: _____
 () Especialização em andamento/área: _____
 () Especialização completa/área: _____
 () Mestrado em andamento/área: _____
 () Mestrado completo/área: _____
 () Doutorado em andamento/área: _____
 () Doutorado completo/área: _____

01. Você considera que a língua é:

	SIM	NÃO
➤ um meio de expressão.		
➤ um veículo de comunicação.		
➤ uma forma de interação social.		

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

02. Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ A língua enquanto conjunto de usos bons.		
➤ A língua enquanto produto estruturado.		
➤ A língua enquanto desempenho do falante.		
➤ A língua enquanto processo estruturante.		
➤ A língua enquanto produto e processos em mudança.		
➤ A língua como uma construção inata.		

03. Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

04. Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula? Se você conhece apenas uma, só poderá assinalar os itens “C” ou “D”.

a) TODAS

b) ALGUMAS. Quais? _____

c) SOMENTE UMA. Qual? _____

d) NENHUMA

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

05. Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?

	SIM	NÃO
➤ Uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.		
➤ Um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador.		
➤ Um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.		

06. Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ Um pretexto para o estudo da gramática.		
➤ Uma forma de ensinar os gêneros textuais.		
➤ Um meio de interagir em sociedade.		
➤ Um objeto de reflexão e análise da língua.		

ANEXOS – Questionário para Professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado do discente Pedro Marcelo Rocha Fontes. As informações contidas neste serão muito importantes para o término desta pesquisa, uma vez que se faz necessário conhecer a opinião dos professores do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) de escolas públicas sobre o ensino de língua portuguesa.

Qual a sua formação?

- () Magistério (Ensino Médio)
() Superior em andamento/área: _____
(X) Superior completo/área: Letras - Português / Inglês
() Especialização em andamento/área: _____
(X) Especialização completa/área: Gestão Escolar
() Mestrado em andamento/área: _____
() Mestrado completo/área: _____
() Doutorado em andamento/área: _____
() Doutorado completo/área: _____

01. Você considera que a língua é:

	SIM	NÃO
➤ um meio de expressão.	X	
➤ um veículo de comunicação.	X	
➤ uma forma de interação social.	X	

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

A língua é um instrumento de irrefutável importância para o processo de comunicação, uma vez que possibilita que todo homem perpetue suas tradições e costumes através da interação com o outro. Língua é a identidade de um povo.

02. Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ A língua enquanto conjunto de usos bons.		X
➤ A língua enquanto produto estruturado.	X	
➤ A língua enquanto desempenho do falante.	X	
➤ A língua enquanto processo estruturante.	X	
➤ A língua enquanto produto e processos em mudança.	X	
➤ A língua como uma construção inata.	X	

03. Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

Normativa, Descritiva

04. Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula? Se você conhece apenas uma, só poderá assinalar os itens "C" ou "D".

a) TODAS

b) ALGUMAS. Quais? Emmanuel Terra, Evanildo Bechara, José de Nicola, Douglas Tuzano

c) SOMENTE UMA. Qual?

d) NENHUMA

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

Sabendo distinguir as diferenças de cada uma, todas podem ser trabalhadas em sala de aula para a aquisição de uma aprendizagem significativa

05. Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?

	SIM	NÃO
➤ Uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.		X
➤ Um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador.		X
➤ Um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.	X	

06. Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ Um pretexto para o estudo da gramática.	X	
➤ Uma forma de ensinar os gêneros textuais.	X	
➤ Um meio de interagir em sociedade.	X	
➤ Um objeto de reflexão e análise da língua.	X	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS –
MESTRADO ACADÊMICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado do discente Pedro Marcelo Rocha Fontes. As informações contidas neste serão muito importantes para o término desta pesquisa, uma vez que se faz necessário conhecer a opinião dos professores do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) de escolas públicas sobre o ensino de língua portuguesa.

Qual a sua formação?

- () Magistério (Ensino Médio)
() Superior em andamento/área: _____
☒ Superior completo/área: licenciatura em letras
() Especialização em andamento/área: _____
() Especialização completa/área: _____
() Mestrado em andamento/área: _____
() Mestrado completo/área: _____
() Doutorado em andamento/área: _____
() Doutorado completo/área: _____

01. Você considera que a língua é:

	SIM	NÃO
➤ um meio de expressão.	<input checked="" type="checkbox"/>	
➤ um veículo de comunicação.	<input checked="" type="checkbox"/>	
➤ uma forma de interação social.	<input checked="" type="checkbox"/>	

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

Lembrando que a língua é um entre vários meios de expressão, a exemplo dos sinais, desenhos, gestos, etc.

02. Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ A língua enquanto conjunto de usos bons.		<input checked="" type="checkbox"/>
➤ A língua enquanto produto estruturado.	<input checked="" type="checkbox"/>	
➤ A língua enquanto desempenho do falante.		<input checked="" type="checkbox"/>
➤ A língua enquanto processo estruturante.	<input checked="" type="checkbox"/>	
➤ A língua enquanto produto e processos em mudança.	<input checked="" type="checkbox"/>	
➤ A língua como uma construção inata.	<input checked="" type="checkbox"/>	

03. Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

A gramática normativa, descritiva, histórica e internalizada.

04. Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula?
Se você conhece apenas uma, só poderá assinalar os itens "C" ou "D".

☒ a) TODAS

b) ALGUMAS. Quais? _____

c) SOMENTE UMA. Qual? _____

d) NENHUMA

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

05. Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?

	SIM	NÃO
➤ Uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.		X
➤ Um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador.		X
➤ Um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.	X	

06. Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ Um pretexto para o estudo da gramática.		X
➤ Uma forma de ensinar os gêneros textuais.	X	
➤ Um meio de interagir em sociedade.	X	
➤ Um objeto de reflexão e análise da língua.	X	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado do discente Pedro Marcelo Rocha Fontes. As informações contidas neste serão muito importantes para o término desta pesquisa, uma vez que se faz necessário conhecer a opinião dos professores do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) de escolas públicas sobre o ensino de língua portuguesa.

Qual a sua formação?

- () Magistério (Ensino Médio)
() Superior em andamento/área: _____
() Superior completo/área: _____
() Especialização em andamento/área: _____
(X) Especialização completa/área: LETRAS
() Mestrado em andamento/área: _____
() Mestrado completo/área: _____
() Doutorado em andamento/área: _____
() Doutorado completo/área: _____

01. Você considera que a língua é:

	SIM	NÃO
➤ um meio de expressão.		X
➤ um veículo de comunicação.		X
➤ uma forma de interação social.	X	

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

Pensar na língua como instrumento de interação social é em-
globar as outras considerações, pois o usuário, através dela,
se comunica, expressa seu pensamento e desenvolve suas
ações no meio em que vive.

02. Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ A língua enquanto conjunto de usos bons.		X
➤ A língua enquanto produto estruturado.		X
➤ A língua enquanto desempenho do falante.	X	
➤ A língua enquanto processo estruturante.	X	
➤ A língua enquanto produto e processos em mudança.	X	
➤ A língua como uma construção inata.		X

03. Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

normativa, descritiva e funcional.

04. Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula? Se você conhece apenas uma, só poderá assinalar os itens "C" ou "D".

☒ TODAS

b) ALGUMAS. Quais? _____

c) SOMENTE UMA. Qual? _____

d) NENHUMA

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

Todas podem ser utilizadas desde que o seu objetivo seja formar o aluno um usuário competente da língua.

05. Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?

	SIM	NÃO
➤ Uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.		X
➤ Um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador.		X
➤ Um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.	X	

06. Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ Um pretexto para o estudo da gramática.		X
➤ Uma forma de ensinar os gêneros textuais.	X	
➤ Um meio de interagir em sociedade.	X	
➤ Um objeto de reflexão e análise da língua.	X	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado do discente Pedro Marcelo Rocha Fontes. As informações contidas neste serão muito importantes para o término desta pesquisa, uma vez que se faz necessário conhecer a opinião dos professores do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) de escolas públicas sobre o ensino de língua portuguesa.

Qual a sua formação?

- () Magistério (Ensino Médio)
() Superior em andamento/área: _____
() Superior completo/área: _____
() Especialização em andamento/área: _____
(x) Especialização completa/área: *Metodologia da Língua Portuguesa: Literatura*
() Mestrado em andamento/área: _____
() Mestrado completo/área: _____
() Doutorado em andamento/área: _____
() Doutorado completo/área: _____

01. Você considera que a língua é:

	SIM	NÃO
➤ um meio de expressão.		x
➤ um veículo de comunicação.	x	
➤ uma forma de interação social.	x	

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

A língua é um importante meio de comunicação, pois faz parte da rotina das pessoas que por intermédio dela se entendem.

02. Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ A língua enquanto conjunto de usos bons.		x
➤ A língua enquanto produto estruturado.	x	
➤ A língua enquanto desempenho do falante.	x	
➤ A língua enquanto processo estruturante.	x	
➤ A língua enquanto produto e processos em mudança.	x	
➤ A língua como uma construção inata.	x	

03. Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

normativa, reflexiva, contextualizada, descritiva

04. Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula? Se você conhece apenas uma, só poderá assinalar os itens “C” ou “D”.

a) TODAS

☒ b) ALGUMAS. Quais? normativa, reflexiva, contextualizada

c) SOMENTE UMA. Qual?

d) NENHUMA

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

05. Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?

	SIM	NÃO
➤ Uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.		X
➤ Um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador.		X
➤ Um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.	X	

06. Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ Um pretexto para o estudo da gramática.		X
➤ Uma forma de ensinar os gêneros textuais.	X	
➤ Um meio de interagir em sociedade.	X	
➤ Um objeto de reflexão e análise da língua.	X	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado do discente Pedro Marcelo Rocha Fontes. As informações contidas neste serão muito importantes para o término desta pesquisa, uma vez que se faz necessário conhecer a opinião dos professores do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) de escolas públicas sobre o ensino de língua portuguesa.

Qual a sua formação?

- () Magistério (Ensino Médio)
() Superior em andamento/área: _____
() Superior completo/área: _____
() Especialização em andamento/área: _____
(x) Especialização completa/área: Estudos Linguísticos e Literários
() Mestrado em andamento/área: _____
() Mestrado completo/área: _____
() Doutorado em andamento/área: _____
() Doutorado completo/área: _____

01. Você considera que a língua é:

	SIM	NÃO
➤ um meio de expressão.	x	
➤ um veículo de comunicação.	x	
➤ uma forma de interação social.	x	

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

As três afirmações acima dialogam entre si no que diz respeito ao conceito de língua, portanto elas se complementam.

02. Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ A língua enquanto conjunto de usos bons.	x	
➤ A língua enquanto produto estruturado.	x	
➤ A língua enquanto desempenho do falante.	x	
➤ A língua enquanto processo estruturante.	x	
➤ A língua enquanto produto e processos em mudança.	x	
➤ A língua como uma construção inata.	x	

03. Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

Normativa, descritiva.

04. Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula? Se você conhece apenas uma, só poderá assinalar os itens “C” ou “D”.

a) TODAS

b) ALGUMAS. Quais? _____

☒ SOMENTE UMA. Qual? Normativa

d) NENHUMA

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

05. Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?

	SIM	NÃO
➤ Uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.		<input checked="" type="checkbox"/>
➤ Um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador.		<input checked="" type="checkbox"/>
➤ Um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.	<input checked="" type="checkbox"/>	

06. Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ Um pretexto para o estudo da gramática.		<input checked="" type="checkbox"/>
➤ Uma forma de ensinar os gêneros textuais.	<input checked="" type="checkbox"/>	
➤ Um meio de interagir em sociedade.	<input checked="" type="checkbox"/>	
➤ Um objeto de reflexão e análise da língua.	<input checked="" type="checkbox"/>	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado do discente Pedro Marcelo Rocha Fontes. As informações contidas neste serão muito importantes para o término desta pesquisa, uma vez que se faz necessário conhecer a opinião dos professores do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) de escolas públicas sobre o ensino de língua portuguesa.

Qual a sua formação?

- () Magistério (Ensino Médio)
() Superior em andamento/área: _____
() Superior completo/área: _____
() Especialização em andamento/área: _____
(X) Especialização completa/área: Língua Portuguesa
() Mestrado em andamento/área: _____
() Mestrado completo/área: _____
() Doutorado em andamento/área: _____
() Doutorado completo/área: _____

01. Você considera que a língua é:

	SIM	NÃO
➤ um meio de expressão.		X
➤ um veículo de comunicação.	X	
➤ uma forma de interação social.	X	

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

A língua é um conjunto de códigos de uma determinada sociedade, externo ao indivíduo. É, ainda, uma atividade social, pois ela proporciona a inserção e interação do homem na vida social.

02. Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ A língua enquanto conjunto de usos bons.		X
➤ A língua enquanto produto estruturado.	X	
➤ A língua enquanto desempenho do falante.	X	
➤ A língua enquanto processo estruturante.		X
➤ A língua enquanto produto e processos em mudança.	X	
➤ A língua como uma construção inata.	X	

03. Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

Gramáticas: Normativa, Descritiva e Histórica.

04. Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula? Se você conhece apenas uma, só poderá assinalar os itens "C" ou "D".

☒ TODAS

b) ALGUMAS. Quais? _____

c) SOMENTE UMA. Qual? _____

d) NENHUMA

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

05. Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?

	SIM	NÃO
➤ Uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.		X
➤ Um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador.		X
➤ Um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.	X	

06. Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ Um pretexto para o estudo da gramática.		X
➤ Uma forma de ensinar os gêneros textuais.	X	
➤ Um meio de interagir em sociedade.	X	
➤ Um objeto de reflexão e análise da língua.	X	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado do discente Pedro Marcelo Rocha Fontes. As informações contidas neste serão muito importantes para o término desta pesquisa, uma vez que se faz necessário conhecer a opinião dos professores do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) de escolas públicas sobre o ensino de língua portuguesa.

Qual a sua formação?

- () Magistério (Ensino Médio)
() Superior em andamento/área: _____
() Superior completo/área: _____
() Especialização em andamento/área: _____
() Especialização completa/área: _____
() Mestrado em andamento/área: _____
(X) Mestrado completo/área: *ciências da educação*
() Doutorado em andamento/área: _____
() Doutorado completo/área: _____

01. Você considera que a língua é:

	SIM	NÃO
➤ um meio de expressão.	X	
➤ um veículo de comunicação.	X	
➤ uma forma de interação social.	X	

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

02. Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ A língua enquanto conjunto de usos bons.	X	
➤ A língua enquanto produto estruturado.	X	
➤ A língua enquanto desempenho do falante.		X
➤ A língua enquanto processo estruturante.	X	
➤ A língua enquanto produto e processos em mudança.	X	
➤ A língua como uma construção inata.	X	

03. Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

- Normativa ou tradicional;
- Internalizada;
- Descritiva;
- Histórica.

04. Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula? Se você conhece apenas uma, só poderá assinalar os itens "C" ou "D".

☒ a) TODAS

b) ALGUMAS. Quais? _____

c) SOMENTE UMA. Qual? _____

d) NENHUMA

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

É importante que o aluno se aproprie dos diversos tipos de gramática até mesmo para conhecer melhor a língua materna e suas variações.

05. Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?

	SIM	NÃO
➤ Uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.		X
➤ Um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador.		X
➤ Um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.	X	

06. Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ Um pretexto para o estudo da gramática.		X
➤ Uma forma de ensinar os gêneros textuais.	X	
➤ Um meio de interagir em sociedade.	X	
➤ Um objeto de reflexão e análise da língua.	X	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado do discente Pedro Marcelo Rocha Fontes. As informações contidas neste serão muito importantes para o término desta pesquisa, uma vez que se faz necessário conhecer a opinião dos professores do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) de escolas públicas sobre o ensino de língua portuguesa.

Qual a sua formação?

- () Magistério (Ensino Médio)
() Superior em andamento/área: _____
() Superior completo/área: _____
() Especialização em andamento/área: _____
(x) Especialização completa/área: Consultoria Educacional
() Mestrado em andamento/área: _____
() Mestrado completo/área: _____
() Doutorado em andamento/área: _____
() Doutorado completo/área: _____

01. Você considera que a língua é:

	SIM	NÃO
➤ um meio de expressão.	x	
➤ um veículo de comunicação.	x	
➤ uma forma de interação social.	✓	

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

02. Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ A língua enquanto conjunto de usos bons.		✓
➤ A língua enquanto produto estruturado.		x
➤ A língua enquanto desempenho do falante.	x	
➤ A língua enquanto processo estruturante.		x
➤ A língua enquanto produto e processos em mudança.	x	
➤ A língua como uma construção inata.	x	

03. Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

Gramática descritiva, Gramática normativa e também a Gramática reflexiva.

04. Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula? Se você conhece apenas uma, só poderá assinalar os itens "C" ou "D".

a) TODAS

b) ~~ALGUMAS~~. Quais? Gramática em Textos, Gramática Teoria e Exercícios.

c) SOMENTE UMA. Qual?

d) NENHUMA

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

Penso que é necessário analisar e trabalhar com mais de uma gramática e desta forma, desenvolver um trabalho mais eficiente em relação ao estudo da língua portuguesa.

05. Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?

	SIM	NÃO
➤ Uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.		x
➤ Um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador.		x
➤ Um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.	x	

06. Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ Um pretexto para o estudo da gramática.		x
➤ Uma forma de ensinar os gêneros textuais.	x	
➤ Um meio de interagir em sociedade.	x	
➤ Um objeto de reflexão e análise da língua.	x	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado do discente Pedro Marcelo Rocha Fontes. As informações contidas neste serão muito importantes para o término desta pesquisa, uma vez que se faz necessário conhecer a opinião dos professores do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) de escolas públicas sobre o ensino de língua portuguesa.

Qual a sua formação?

- () Magistério (Ensino Médio)
() Superior em andamento/área: _____
() Superior completo/área: _____
() Especialização em andamento/área: _____
(x) Especialização completa/área: Estudos Literários e Linguísticos
() Mestrado em andamento/área: _____
() Mestrado completo/área: _____
() Doutorado em andamento/área: _____
() Doutorado completo/área: _____

01. Você considera que a língua é:

	SIM	NÃO
➤ um meio de expressão.	X	
➤ um veículo de comunicação.	X	
➤ uma forma de interação social.	X	

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

02. Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ A língua enquanto conjunto de usos bons.		X
➤ A língua enquanto produto estruturado.		X
➤ A língua enquanto desempenho do falante.	X	
➤ A língua enquanto processo estruturante.	X	
➤ A língua enquanto produto e processos em mudança.	X	
➤ A língua como uma construção inata.		X

03. Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

NORMATIVA

04. Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula? Se você conhece apenas uma, só poderá assinalar os itens “C” ou “D”.

☒ TODAS

b) ALGUMAS. Quais? _____

c) SOMENTE UMA. Qual? _____

d) NENHUMA

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

CONHEÇO OUTRAS GRAMÁTICAS COM CONTEXTOS LINGÜÍSTICOS QUE VALORIZAM AS VARIEDADES, MAS NÃO LEMBRO DAS DENOMINAÇÕES DE CADA UMA.

05. Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?

	SIM	NÃO
➤ Uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.		X
➤ Um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador.		X
➤ Um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.	X	

06. Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ Um pretexto para o estudo da gramática.		X
➤ Uma forma de ensinar os gêneros textuais.	X	
➤ Um meio de interagir em sociedade.	X	
➤ Um objeto de reflexão e análise da língua.	X	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado do discente Pedro Marcelo Rocha Fontes. As informações contidas neste serão muito importantes para o término desta pesquisa, uma vez que se faz necessário conhecer a opinião dos professores do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) de escolas públicas sobre o ensino de língua portuguesa.

Qual a sua formação?

- () Magistério (Ensino Médio)
() Superior em andamento/área: _____
(X) Superior completo/área: Letras / Português
() Especialização em andamento/área: _____
(X) Especialização completa/área: Educação Tecnológica
() Mestrado em andamento/área: _____
() Mestrado completo/área: _____
() Doutorado em andamento/área: _____
() Doutorado completo/área: _____

01. Você considera que a língua é:

	SIM	NÃO
➤ um meio de expressão.	X	
➤ um veículo de comunicação.	X	
➤ uma forma de interação social.	X	

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

02. Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ A língua enquanto conjunto de usos bons.	X	X
➤ A língua enquanto produto estruturado.	X	X
➤ A língua enquanto desempenho do falante.	X	
➤ A língua enquanto processo estruturante.	X	
➤ A língua enquanto produto e processos em mudança.	X	
➤ A língua como uma construção inata.	X	

03. Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

Normativa
Descritiva
Internatizada

04. Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula?
Se você conhece apenas uma, só poderá assinalar os itens "C" ou "D".

a) TODAS

~~b~~ ALGUMAS. Quais? Normativa e a internalizada

c) SOMENTE UMA. Qual?

d) NENHUMA

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

05. Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?

	SIM	NÃO
➤ Uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.		X
➤ Um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador.		X
➤ Um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.	X	

06. Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ Um pretexto para o estudo da gramática.	X	X
➤ Uma forma de ensinar os gêneros textuais.	X	
➤ Um meio de interagir em sociedade.	X	
➤ Um objeto de reflexão e análise da língua.	X	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado do discente Pedro Marcelo Rocha Fontes. As informações contidas neste serão muito importantes para o término desta pesquisa, uma vez que se faz necessário conhecer a opinião dos professores do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) de escolas públicas sobre o ensino de língua portuguesa.

Qual a sua formação?

- () Magistério (Ensino Médio)
() Superior em andamento/área: _____
(X) Superior completo/área: *Licenciatura em Letras Português / Inglês*
() Especialização em andamento/área: _____
(X) Especialização completa/área: *Educação Especial / Letras - Arte Educação*
(X) Mestrado em andamento/área: *Críticas da Educação*
() Mestrado completo/área: _____
() Doutorado em andamento/área: _____
() Doutorado completo/área: _____

01. Você considera que a língua é:

	SIM	NÃO
➤ um meio de expressão.	X	
➤ um veículo de comunicação.	X	
➤ uma forma de interação social.	X	

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

02. Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ A língua enquanto conjunto de usos bons.	X	
➤ A língua enquanto produto estruturado.		X
➤ A língua enquanto desempenho do falante.	X	
➤ A língua enquanto processo estruturante.		X
➤ A língua enquanto produto e processos em mudança.	X	
➤ A língua como uma construção inata.		X

03. Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

Gramática Normativa e Descritiva

04. Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula? Se você conhece apenas uma, só poderá assinalar os itens "C" ou "D".

a) TODAS

☒ b) ALGUMAS. Quais?

*Pequeno e Grande (Gramática de Língua Portuguesa),
Rocha Lourenço (Gramática Normativa da Língua Portuguesa).*

c) SOMENTE UMA. Qual?

d) NENHUMA

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

05. Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?

	SIM	NÃO
➤ Uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.		<input checked="" type="checkbox"/>
➤ Um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador.		<input checked="" type="checkbox"/>
➤ Um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.	<input checked="" type="checkbox"/>	

06. Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ Um pretexto para o estudo da gramática.		<input checked="" type="checkbox"/>
➤ Uma forma de ensinar os gêneros textuais.		<input checked="" type="checkbox"/>
➤ Um meio de interagir em sociedade.		<input checked="" type="checkbox"/>
➤ Um objeto de reflexão e análise da língua.	<input checked="" type="checkbox"/>	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado do discente Pedro Marcelo Rocha Fontes. As informações contidas neste serão muito importantes para o término desta pesquisa, uma vez que se faz necessário conhecer a opinião dos professores do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) de escolas públicas sobre o ensino de língua portuguesa.

Qual a sua formação?

- () Magistério (Ensino Médio)
() Superior em andamento/área: _____
() Superior completo/área: _____
() Especialização em andamento/área: _____
(X) Especialização completa/área: *Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura*
() Mestrado em andamento/área: _____
() Mestrado completo/área: _____
() Doutorado em andamento/área: _____
() Doutorado completo/área: _____

01. Você considera que a língua é:

	SIM	NÃO
➤ um meio de expressão.	X	
➤ um veículo de comunicação.	X	
➤ uma forma de interação social.	X	

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

02. Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ A língua enquanto conjunto de usos bons.		X
➤ A língua enquanto produto estruturado.	X	
➤ A língua enquanto desempenho do falante.		X
➤ A língua enquanto processo estruturante.	X	
➤ A língua enquanto produto e processos em mudança.	X	
➤ A língua como uma construção inata.	X	

03. Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

Normativa, descritiva, reflexiva.

04. Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula? Se você conhece apenas uma, só poderá assinalar os itens “C” ou “D”.

☒ a) TODAS

b) ALGUMAS. Quais? _____

c) SOMENTE UMA. Qual? _____

d) NENHUMA

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

05. Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?

	SIM	NÃO
➤ Uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.		<input checked="" type="checkbox"/>
➤ Um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador.		<input checked="" type="checkbox"/>
➤ Um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.	<input checked="" type="checkbox"/>	

06. Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ Um pretexto para o estudo da gramática.		<input checked="" type="checkbox"/>
➤ Uma forma de ensinar os gêneros textuais.	<input checked="" type="checkbox"/>	
➤ Um meio de interagir em sociedade.	<input checked="" type="checkbox"/>	
➤ Um objeto de reflexão e análise da língua.	<input checked="" type="checkbox"/>	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado do discente Pedro Marcelo Rocha Fontes. As informações contidas neste serão muito importantes para o término desta pesquisa, uma vez que se faz necessário conhecer a opinião dos professores do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) de escolas públicas sobre o ensino de língua portuguesa.

Qual a sua formação?

- () Magistério (Ensino Médio)
() Superior em andamento/área: _____
() Superior completo/área: _____
() Especialização em andamento/área: _____
(X) Especialização completa/área: *Estudos literários e linguísticos aplicados ao ensino de língua portuguesa*
() Mestrado em andamento/área: _____
() Mestrado completo/área: _____
() Doutorado em andamento/área: _____
() Doutorado completo/área: _____

01. Você considera que a língua é:

	SIM	NÃO
➤ um meio de expressão.	X	
➤ um veículo de comunicação.	X	
➤ uma forma de interação social.	X	

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

02. Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ A língua enquanto conjunto de usos bons.	X	
➤ A língua enquanto produto estruturado.	X	
➤ A língua enquanto desempenho do falante.	X	
➤ A língua enquanto processo estruturante.	X	
➤ A língua enquanto produto e processos em mudança.	X	
➤ A língua como uma construção inata.		X

03. Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

Normativa, descritiva, histórica, internalizada e comparativa.

04. Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula? Se você conhece apenas uma, só poderá assinalar os itens "C" ou "D".

a) TODAS

☒ b) ALGUMAS. Quais? Internalizada, normativa e descritiva.

c) SOMENTE UMA. Qual?

d) NENHUMA

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

05. Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?

	SIM	NÃO
➤ Uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.		X
➤ Um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador.		X
➤ Um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.	X	

06. Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ Um pretexto para o estudo da gramática.		X
➤ Uma forma de ensinar os gêneros textuais.	X	
➤ Um meio de interagir em sociedade.	X	
➤ Um objeto de reflexão e análise da língua.	X	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado do discente Pedro Marcelo Rocha Fontes. As informações contidas neste serão muito importantes para o término desta pesquisa, uma vez que se faz necessário conhecer a opinião dos professores do Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) de escolas públicas sobre o ensino de língua portuguesa.

Qual a sua formação?

- ☐ Magistério (Ensino Médio)
☐ Superior em andamento/área: _____
☐ Superior completo/área: _____
☐ Especialização em andamento/área: _____
☐ Especialização completa/área: _____
☒ Mestrado em andamento/área: Letras e Ensino
☐ Mestrado completo/área: _____
☐ Doutorado em andamento/área: _____
☐ Doutorado completo/área: _____

01. Você considera que a língua é:

	SIM	NÃO
➤ um meio de expressão.	<input checked="" type="checkbox"/>	
➤ um veículo de comunicação.		<input checked="" type="checkbox"/>
➤ uma forma de interação social.	<input checked="" type="checkbox"/>	

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

02. Qual(is) das ideias abaixo se aplica(m) ao ensino de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ A língua enquanto conjunto de usos bons.		<input checked="" type="checkbox"/>
➤ A língua enquanto produto estruturado.		<input checked="" type="checkbox"/>
➤ A língua enquanto desempenho do falante.	<input checked="" type="checkbox"/>	
➤ A língua enquanto processo estruturante.	<input checked="" type="checkbox"/>	
➤ A língua enquanto produto e processos em mudança.	<input checked="" type="checkbox"/>	
➤ A língua como uma construção inata.		<input checked="" type="checkbox"/>

03. Qual(is) o(s) tipo(s) de gramática que você conhece?

A gramática normativa, a prescritiva e a gramática gerativa e a sócio interativista (que eu entendo como contextualizada)

04. Dentre as gramáticas que você conhece, qual(is) pode(m) ser utilizada(s) em sala de aula? Se você conhece apenas uma, só poderá assinalar os itens "C" ou "D".

a) TODAS

b) ALGUMAS. Quais?

A normativa e a sócio interativista (que eu entendo como contextualizada).

c) SOMENTE UMA. Qual?

d) NENHUMA

Justifique sua resposta. (OPCIONAL)

05. Qual(is) a(s) sua(s) concepção(ões) de texto?

	SIM	NÃO
➤ Uma expressão do pensamento, algo pronto e acabado.		X
➤ Um produto codificado, sendo o leitor um mero decodificador.		X
➤ Um elemento fundamental da interação social, sendo tanto o autor quanto o leitor sujeitos ativos.	X	

06. Qual(is) o(s) papel(is) do texto nas aulas de língua portuguesa?

	SIM	NÃO
➤ Um pretexto para o estudo da gramática.		X
➤ Uma forma de ensinar os gêneros textuais.	X	
➤ Um meio de interagir em sociedade.	X	
➤ Um objeto de reflexão e análise da língua.	X	